

Jenter mellom tradisjon og modernitet

*En kvalitativ studie av andregenerasjonsjenter
med afghansk og pakistansk bakgrunn*

Fareshta Sakhi



Masteroppgave i pedagogikk

Våren 2015

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en kjempe spennende og lærerikt prosess.

Det er mange å takke som har vært til stor hjelp under denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke mine seks informanter som tok seg tid til å stille opp til intervju og delte sine livshistorier og opplevelser med meg.

Takk til min veileder Kristinn Hegna for hennes konstruktive tilbakemeldinger under prosessen.

En stor takk til Ivar Morken som har fungert som en biveileder, for hans gode råd under dette arbeidet.

Til slutt vil jeg takke alle mine medstudenter Eva, Hildur, Natalya og Seher for deres støtte gjennom de to studieårene. Deres støtte gjorde denne prosessen lettere for meg.

Oslo, Mai 2015

Fareshta Sakhi

Sammendrag

Denne oppgaven handler om utfordringene andre generasjonsjenter med afghansk og pakistansk bakgrunn opplever når de skal danne sin identitet og finne sin tilhørighet med røtter i flere kulturer.

Oppgaven er basert på seks kvalitative intervjuer av jenter med afghansk og pakistansk bakgrunn, hvor tre var afghanere og tre pakistanere. Intervjuene gir et innblikk i hvordan jentene ser på sin oppvekst mellom foreldrenes kultur og norsk majoritetskultur. Temaer som opprinnelseskultur, norsk majoritetskultur, familierelasjoner, kjønn, religion, vennskap, oppdragelse samt ære og skam blir diskutert gjennom intervjuene.

Teoretisk baserer oppgaven seg på norsk og en del nordisk forskning. Den posisjonerer seg på feltet flerkulturell pedagogikk samtidig som en del sosiologiske tradisjoner trekkes inn.

Oppgaven blir diskutert mot tidligere forskning om muslimer og innvandrerungdom, der jeg vektlegger Østberg (2003), Jacobsen (2002) og Prieur (2004) sine studier.

Begreper som plurale integrerte identiteter, kreolsk, hybrid og bindestreksidentiteter blir brukt for å diskutere identitetsdannelsesprosessen.

For å diskutere sosialiseringsbegrepet og drøfte sosialiseringprosessen er begreper som primær- og sekundærsosialisering, uformell og formell sosialisering og kjønnsosialisering mest relevante for min oppgave. Hoem (1978) sin sosialiseringsteori med begrepene forsterket sosialisering, de-sosialisering, re-sosialisering - og skjermet sosialisering blir brukt for å diskutere foreldrenes og skolens verdifelleskap eller konflikt og interessefelleskap og interessekonflikt.

Det blir også en diskusjon av dikotomien tradisjonelle og moderne samfunn. Kan man virkelig sette en skillelinje mellom hva som er tradisjonell og hva som er moderne?

Foreldrenes kulturelle bakgrunn har hatt stor betydning og påvirkning i jentenes oppvekst. Jentene har hatt en kjønnsbasert oppdragelse der tradisjonelle oppdragelsesidealer har vært dominerende under oppveksten. I intervjuene mente jentene at gutter har mye mer frihet enn jenter i deres kultur, og det var noe nesten alle informantene var kritiske til.

Siden jentene lever i et moderne sekularisert samfunn og har vokst opp i en familie, hvor religion og foreldrenes opphavslands tradisjoner råder, har det ført til en del utfordringer for jentene; utfordringer relatert til identitetsdannelse og konstruksjon av tilhørighet.

Respekt og lydighet har vært sentralt under oppdragelsen for alle jentene. Jentene var opptatt av å fortelle om hvordan de hadde stor respekt for foreldrene og at de ikke ønsket å såre dem.

Jentene var veldig opptatt av begrepene ære og skam. De mente at de har et ansvar i forhold til familiens ære og rykte. Hvis de gjør noe som ikke er akseptabelt innenfor den etniske gruppen og kulturen, kan det ødelegge familiens ære og bringe skam over de. De mente at etter pubertetsalderen blir ansvaret større, særlig for jenter.

Religion hadde stor betydning for jentene og hadde en sentral rolle i deres identitetsdannelse. Jentene tok valg med hensyn til religionen. Hva de skulle og kunne gjøre på fritiden, hva de kunne spise og drikke og hva de skulle ha på seg ble bestemt ut fra reglene som var fastlagte fra religionen. Jentene tok mer hensyn til religion enn kultur og tradisjoner. De mente at mye av religionen er blandet med kultur og tradisjoner, noe de var kritiske til.

Skole som sosialiseringsarena og statlig institusjon spilte også en stor rolle i jentens sosialiseringssprosess og identitetsdannelse. Skole som formidler av majoritetssamfunnets verdigrunnlag kan bli en konflikt arena mellom de forskjellige aktørene som har forskjellige kulturelle og religiøse bakgrunn og forskjellig verdigrunnlag enn skolen. Denne studien viser at manglende verdifellesskap gir ikke verdikonflikt, på grunn av foreldrenes og skolens fellesinteresse. Begge partene var opptatt av at barna skal få en bra skolegang og utdanningsforløp.

Som andre studier også viser til avtar vennskapet med etnisk norske vennene etter hvert som de blir eldre. Det er noe mine informanter også bekrefter. Fest og alkohol er hovedgrunnen til at relasjonen mellom muslimske ungdommer og etnisk norske ungdommer avtar.

Det at jentene måtte hele tiden ta aktive valg mellom egne ønsker og det foreldrene ønsket, tolker jeg som det som hadde ført til at jentene hadde levd det jeg betegner som dobbeltliv i varierende grad. De av jentene med høyre grad av dobbeltliv, tok mer hensyn til egne individuelle valg enn de jentene med mindre grad av dobbeltliv som tok mer hensyn til foreldrenes og kollektivets mål. Økt assimilering fra foreldres kultur, ga økt grad av dobbeltliv. Løgn ble brukt for å unngå konflikt med foreldrene og såre de.

Alle jentene har vært selvstendige under sin identitetsutvikling. Selv om de hadde dobbeltliv, så har det vært deres valg å ta hensyn både til egne og foreldrenes ønsker og valg. Jentene har hatt utfordringer med å finne sin tilhørighet mellom foreldrenes opphavskultur og norsk majoritetskultur i yngre alder. Etter hvert som de ble eldre har de klart seg mye bedre, som kan kobles til Østberg (2003) sitt begrep plurale integrerte identiteter. Jentene klarte å forholde seg til forskjellige kontekster, uten å oppleve noe identitetskonflikt.

Innholdsliste

1.1 Egne erfaringer	9
1.2 Tidligere forskning	11
2. Teori	18
2.1 Begrepsavklaring og bakgrunnsliteratur	18
2.1.1 Første-og andregenerasjonsinnvandrere	18
2.1.2 Kultur	19
2.1.3 Sosialisering	22
2.2 Identitet	31
2.3 Kan man skille tradisjonelle og moderne samfunn?	38
2.3.1 Oppdragelse i forskjellige samfunn	41
2.3.2 Ære og skam	44
2.3 Sammenfattende kommentar	45
3. Metode	46
3.1 Metodevalg	46
3.1.1 Kvalitative intervju	47
3.2 Mitt ståsted og førforståelsen	49
3.3 Utvalg	50
3.3.1 Rekruttering av informanter	51
3.4 Innsamling av data	53
3.5 Dataenes kvalitet	55
3.5.2 Datas validitet	56
3.5.3 Datas overførbarhet	57
3.6 Analysemetode – tematisert tilnærming	57
3.7 Etske betraktninger	59
4. Oppvekst og familierelasjoner	61
4.1 Foreldrene som primærsosialiseringsagent	62
4.1.1 En oppvekst preget av forhandlinger og dobbeltliv	63
Dobbeltliv, ære og skam	69
Kjønn, kropp og klær	73
Religionens betydning	78
Oppsummering	82
4.2 Møte med majoritetssamfunnet via skolen	84
4.2.1 Vennerelasjon	87
Oppsummering	89
4.3 Å finne sin tilhørighet	89
Oppsummering	94
5. Drøfting	97
5.1 Identitetsutvikling: dobbeltliv, forhandlinger og tilpasning	97

5.1.2 Oppdragelse preget av verdikonflikt.....	102
5.2 Skolen - en konfliktarena?	105
6. Avsluttende betraktninger	109
Veien videre	112
Litteraturliste	113
Vedlegg	116

1. Innledning

Kultur og samfunn endres. I løpet av det tjuende århundret har Norge utviklet seg fra å være et tradisjonelt bondesamfunn til å bli en internasjonal oljenasjon og et moderne velferdssamfunn. Moderne kommunikasjonsteknologi, internasjonal kulturindustri og migrasjon løfter kulturer ut av sine stedlige forankringer og bidrar til kulturmøter og nye former for mangfold. Samfunnet påvirkes i flerkulturell retning og utviklingen vekker både begeistring og motstand. Noen ser på det flerkulturelle som en berikelse, et fargerikt fellesskap og uttrykker positive holdninger til flerkulturell kontakt og forståelse. Mens andre ser på det som en trussel, snakker om kulturkonflikter og uttrykker bekymring for norsk kultur og nasjonal egenart (Morken, 2012).

Holdninger til det flerkulturelle eller multietniske samfunn varierer veldig blant etnisk nordmenn. Noen tenker *pluralistisk* og noen tenker *kontrasterende* (Christensen, 1997). Når en har pluralistisk holdning så er han eller hun positiv til etnisk variasjon og er opptatt av en utvidelse av fellesskap. Ulikheten som denne utvidelsen medfører, skal ikke få konsekvenser for likeverdsprinsippet.

Men om noen har en kontrasterende holdning, mener de at etniske grupper utgjør prinsipielt to ulike verdener som ikke bare passer dårlig sammen, men som er uoversettbare seg imellom. Denne holdningen ligger til grunn for nasjonalistiske eller rasistiske holdninger (Skogen, Larsen, & Øzerk, 2006).

De første innvandrerne kom til Norge i starten av syttitallet. Det var arbeidsimmigranter, i første omgang fra Pakistan og Tyrkia, som etablerte seg i landet, særlig i Oslo- området. Disse gruppene kom til Norge fordi det var behov for deres arbeidskraft, og mange regnet med at de ville reise tilbake til hjemlandet etter noen år, men mange ble igjen og ble boende i Norge. Mange er blitt norske statsborgere og er norske i politisk forstand, med de rettigheter og plikter det innebærer. Barna deres er blitt født og har hele sin oppvekst her i Norge, men de blir fremdeles omtalt som «fremmedkulturelle» (Eriksen, 2001a).

Den første strømmen av arbeidsinnvandrere stoppet i og med innvandringsstoppen i 1975, men innvandringen fortsatte fra de samme områdene på grunn av familiegjengenforening. Og senere har Norge tatt imot flyktninger fra mange andre land, som for eksempel; Afghanistan, Iran, Irak, Somalia, Vietnam og så videre (Eriksen, 2001a).

Antall innvandrere i Norge i økning, men fleste kommer fra vestlige land i dag.

SSB (statistisk sentralbyrå) skriver at ”Ved siste årsskiftet (2013-2014) var det 633 100 innvandrere og 126 100 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Disse har bakgrunn fra 221 ulike land og selvstyrte områder. Polakkene utgjør 13 prosent av innvandrerne i dag som den største innvandrergruppen og svenskene er nest størst. Innvandrere stod for 12 prosent av folkemengden i Norge per 1. januar 2014, mens norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde i overkant av 2 prosent av alle bosatte i landet» (<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2014-04-24>).

Flest norskfødte barn med innvandrere foreldre er fra Pakistan og Somalia og Irak er etter. Til sammen utgjorde norskfødte med innvandrerforeldre 18 prosent av alle barn født i Norge i 2013. På landsbasis er gjennomsnittet for andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre samlet 15 prosent (SSB).

Med økt innvandring får vi behov for mer kunnskap om andre kulturer for å få forståelse og innsikt i andres bakgrunn og ha forståelse for det. Derfor har jeg valgt å skrive denne oppgaven for å få frem perspektiver og erfaringer til andregenerasjonsinnvandrere ungdom, om hvordan de opplever å vokse opp og være en del av de forskjellige kulturene de møter.

Jeg har valgt å fokusere på andregenerasjonsinnvandrere fordi de kan møte største utfordringene når det gjelder å danne sin identitet og finne sin tilhørighet mellom kulturen foreldrene har med seg fra hjemlandet og tradisjoner som foreldrene vil beholde og den norske majoritetskulturen som de møter utenfor hjemmet.

1.1 Egne erfaringer

Det at jeg har valgt å skrive denne oppgaven har også med mine egne erfaringer og bakgrunn å gjøre. Jeg er opprinnelig fra Afghanistan og kom som flyktning med familien til Norge da jeg var ti år, i 1999. Vi bodde i Melhus, en liten kommune litt utenfor Trondheim. Vi var de eneste innvandrerne i området, så jeg vokste opp eller hadde min barndom og ungdomstid sammen med etnisk norske. Jeg hadde god kontakt med mine etnisk norske venner, helt frem til jeg begynte på videregående skole. Da hadde jeg mine utfordringer i forhold til å kunne gå ut, klesstil, hvem jeg kunne være sammen med på fritiden, fra familiens side. Jeg følte også selv at jeg ikke lenger passet inn i det miljøet mine etnisk norske venner brukte å være i. Jeg følte meg utenfor. Det er vanskelig å si hvem som endret seg, meg eller mine norske venner. Det er med alderen at man velger å fokusere på forskjellige ting, interessene

endrer seg, som Østberg (2003)sine informanter forteller. Jeg ble oppfordret av foreldrene mine til å fokusere mer på religion, og hvordan jeg skulle være som en bra muslimsk og afghansk jente. Mens mine etnisk norske venninner fikk mer frihet til å bestemme hva de skulle gjøre. De kunne være ut så lenge de ville, feste, drikke og har kjærester, noe jeg neppe fikk lov til.

Jeg begynte i en videregående som var i Trondheim sentrum. Der var det mange minoritetsspråklige elever og muslimer, også fra Afghanistan. Jeg følte mer tilhørighet der, for jeg skilte ikke meg ut utseendemessig. Jeg var ikke den eneste ”utledningen” i klassen, det var flere som meg.

Etter endt videregående skole flyttet vi til Oslo. Vi kjøpte leilighet på Furuset og bor fortsatt der sammen med foreldrene mine. Det er et helt annen miljø enn det jeg vokste opp med, der alle naboene var etnisk norske. Jeg føler meg hjemme her, men bare utseendemessig. Jeg ser og møter folk som ikke ser på meg som utlending, eller muslim. Men samtidig så ser jeg ting hos folk her, som jeg ikke har i meg. Det gjelder for eksempel folkeskikk og holdninger.

Ut fra min egen erfaring har jeg valgt å skrive denne oppgaven. Jeg vil få mer innsikt og økt kunnskap om hvordan det er og oppleves å vokse opp med forskjellige kulturer og finne sin tilhørighet. Jeg håper å kunne bidra med til en mer forståelse av denne problematikken som vi hører mye om og ser i dag.

Jeg har valgt å intervju seks jenter; tre fra Afghanistan og tre fra Pakistan i alderen 18 til 23 år. Jeg har valgt å fokusere akkurat på disse to gruppene fordi pakistanere er den største innvandringsgruppen fra ikke vestlig land i Norge og det har vært mye fokus på denne de i media på grunn av arrangerte ekteskap og æresdrap.

Afghanere har jeg valgt delvis fordi jeg selv er afghaner, men hovedsakelig fordi fleste afghanske jenter står overfor de samme utfordringer som pakistanere når det gjelder familieforhold, valg av ektepar. Men afghanere har ikke fått like mye oppmerksomhet som pakistanere, kanskje fordi de ikke er like stor gruppe. Jeg har lyst å få frem hvordan afghanske jenter opplever sin identitet og tilhørighet i Norge, og se hva som er likt og ulikt blant jentenes opplevelser og erfaringer fra begge landene.

Studier viser (f.eks. Østberg 2003 og Priur 2004) at pakistanske barn og foreldre har en annen relasjon og bånd med hverandre i forhold til norske foreldre. Barna har ansvar for familiens rykte og ære som påvirker deres liv. Jo eldre barna blir jo større

ansvar får dem som familiens ansikt. Blant unge muslimer så endrer venns­kapsrelasjonen seg etter hvert som de blir eldre, og de befinner seg i et spesielt spenningsfelt når det gjelder kjæreste, seksualitet og valgt av ektefelle (Mørck, 1998). Jacobsen (2002) og Østberg (2003) viser også at religion har stor betydning og påvirker unge muslimers liv i Norge.

I oppgaven skal ha fokus på temaer som jentenes relasjon til familien, venner og til majoritetskulturen de møter utenfor hjemmet med fokus på skolen som sosialiseringsarena.

1.2 Tidligere forskning

For å kunne se på mine informan­ters familierelasjon er det viktig å redegjør hvilket syn foreldrene til disse jentene har hatt under oppdragelsen og hvilken type familiemønster disse jentene har vokst opp i. Eriksen og Sørheim (2011) skriver om to idealtyper familiemodell; den norske kjernefamilien og den patriarkalske storfamilien.

Det som skiller disse to er først og fremst familiestruktur og oppdragelsesideal. Den norske kjernefamilien består av mor, far og barn. Her er individet klart definert og idealet er at det skal være likhet og likeverd mellom individene.

Mens i den patriarkalske storfamilien er alder og kjønn avgjørende hvem som skal bestemme og ta avgjørelsene i familien. De eldre har mer autoritet over de yngre. Denne type familieideal er vanlig i en del sørøst-asiatiske land, Midtøsten og Nord-Afrika (Eriksen og Sørheim, 2011).

Østberg (2003) har i sin studie beskrevet hvor viktig relasjonen til familien er for hennes informanter (norsk-pakistanere). De beskriver det å respektere og ta vare på familien som en av de høyeste verdiene i livet, og som en vesentlig del av islamsk moral. Ære, respekt og skam er begreper som informantene til både Østberg (2003), Mørck (1998), Jacobsen (2002) og Prieur (2004) snakker om.

Om disse begrepene har noen plass hos mine informanter skal drøftes senere i oppgaven.

Østberg (2003) sin studie av pakistanske ungdommer viser at barna/ungdommene blir mer bevisste på hvilke grenser som kan og ikke kan overskrides. Det finner de ut ved det Østberg bruker *forhandlinger* som en metafor for å beskrive ungdomstiden og for å beskrive denne perioden i livet. Hun deler forhandlinger i tre forskjellige nivåer.

Det første nivået kalles etablering av og forhandlinger om sosiale og religiøse grenser og inkluderer samhandlinger om etnisitet og kjønn. Det er de konkrete forhandlinger som skjer mellom foreldrene og andre voksne, angående hva som er tillat og ikke tillat å gjøre, hvor sent kan man være ute. Det andre nivået har med konstruksjon av etnisitet, kjønn og sosiale grenser å gjøre. Det er de uformelle forhandlingene som foregår mellom ungdommene. Som hva man skal ha på, hvilket språk man skal snakke, hvilken musikk man skal lytte etc. Det tredje nivået kaller Østberg for indre refleksivitet. Det nivået blir beskrevet som: *”er mine handlinger i samsvar med mine følelser, hvordan skal jeg balansere ærlighet overfor meg og selv og respekt og vennlighet overfor andre, hvor langt kan jeg gå i å stole på egne meninger uten å komme i konflikt med mine foreldre eller i konflikt med Gud?”* (Østberg 2003:107). Østberg hevder videre at disse nivåene ofte er del av den samme situasjon. Med det mener hun at alle disse tre forhandlingene inngår i hverandre og man ikke kan si at noen har bare den ene eller den andre. Man kan ha alle forhandlingene, men kanskje i ulike grader og nivå. Noen av forhandlingene kan man ha mer av og noen mindre av. En av de interessante funnene ved både Østberg (2003) og Prieur (2004) er at vennskapet mellom etnisk norske- og muslimske ungdommer avtar ettersom de blir eldre. Østberg (2003) har i intervju med sine informanter funnet ut at ettersom de ble så fikk de flere pakistanske venner. Mange av informantene til Østberg hadde flest etnisk norske venner i barndommen, men med økt alder så ble kontakten mindre og de fikk seg nye venner som hadde samme kulturell og religiøs bakgrunn. Grunnen til at kontakten med etnisk norske vennene avtar etter hvert som de blir eldre, som mange av informantene har påpekt er at de ikke har samme interesse lenger. Etnisk norske ungdommer blir mer opptatt av fest og alkohol noe som er strengt forbudt for muslimske ungdommer. Da holder muslimske ungdommer seg mer sammen for de har de samme utfordringene hjemmefra. De har mer forståelse for hverandre angående hva som er tillat og ikke tillat å gjøre innenfor religionen og kulturen. Kjønn og seksualitet er temaer som har vært en viktig del av tidligere forskning om unge muslimer (jf. Mørch 1998, Jacobsen 2002, Østberg 2003 og Prieur 2004). Det er den vanskeligste utfordringen unge muslimer møter i møte med moderne sekulære samfunn, som for eksempel Norge. Prieur (2004) har lignende funn som Østberg (2003) og noe Mørch (1998) snakker om, i forhold til forholdet mellom ungdommene og familien, forholdet til motsatt kjønn og seksualitet. Prieur skriver at det er en stor kulturell forskjell mellom

innvandererlandene og Norge, når det gjelder kjønn og seksualitet. Fleste av hennes informanter er fra Tyrkia og Pakistan og Vietnam, der islam er den dominerende religionen i de to førstnevnte landene. Det er sterk segregering mellom kjønnene og arrangert ekteskap er vanlig. Alle tre landene har et felles ideal om seksuell avholdenhet før ekteskapet, særlig for kvinner. De har også sterk kjønnsmessig arbeidsdeling, der kvinner har ansvaret for hjemmet og husarbeid mens mannen er forsørger og overhode både for barna og kvinnen. Prieur baserer seg på Berg (1993) sin studie for å sammenligne med sine informanters situasjon. Berg (1993)¹ om tyrkisk kultur, der den karakteriseres ved å ha en lav grad av individualisering og en sterk sosial kontroll og ved å være postfigurativ (de yngre forventes å lære av de eldre). Dette kan man også si om tradisjonell pakistansk kultur, mener Prieur. Men hun legger til at det er store forskjeller innad i gruppen blant innvanderne og nordmenn imellom, ut fra klasseforskjeller, utdanningsnivå, by og land eller generasjon der de eldre har en mer tradisjonell innstilling enn de yngre (Prieur, 2004, s. 49)

Videre skriver Prieur (2004) at unge med innvandrerbakgrunn blir boende hos sine foreldre til de gifter seg. Det er ikke vanlig blant unge nordmenn. En annen ting er at barna i innvandrerfamilier har høyere språklig og kulturell erfaring enn sine foreldre når det gjelder det nye landet. De blir foreldrenes tolk, blir med til legen, sosialkontoret etc. Men denne kompetansen blir ikke en kilde til autoritet og innflytelse for barna. Hun kommer med et eksempel i sin bok der en mor ikke har lært seg norsk og har heller ikke lyst til å begynne på en norskkurs. Moren sier at barna er der for henne, hvorfor skal hun lære seg norsk. Hun baserer seg altså på at barna er der for henne resten av livet. For mange pakistanere er ikke avhengighet i familierelasjonene noe negativt, men en forutsetning for samhold mellom generasjonene. Mens i Norge er idealet om selvstendighet ganske sterkt, både for unge og gamle. Man skal klare seg selv og ikke ligge noen til byrde. Prieur påpeker også en annen interessant ting. Hun skriver om en gutt som på en måte presenterer ikke bare seg selv men også familien. Om han gjør noe som blir sett på som galt eller skam av andre pakistanere, så er det ikke han (Iqbal) som har gjort det, men sønnen til Tahir (faren). Iqbal har en ansvarsfølelse overfor farens navn og rykte. Han vil ikke

¹ Berg, Magnus (1993) «Double Normality: Reflection on style and Turkish Second Generation Immigrants» Young 1:1

ødelegge navnet til faren som han har brukt hele livet på å bygge, ved å gjøre noe som andre pakistanere ser på som skam (Prieur, 2004).

Mine informanter er andregenerasjonsinnvandrere som skal finne sin tilhørighet mellom foreldrenes kultur og den norske majoritetskulturen. Som Fauske, Høgmo, og Kaya (2010) skriver har et dominerende perspektiv vært å fremstille andregenerasjonsinnvandrere som ”kulturelt hjemløse” og at de er presset mellom to forskjellige kulturer. På den ene siden forsøker foreldrene som førstegenerasjonsinnvandrere og sterk integrert i hjemlandets kultur, å formidle sine egne tradisjoner til barna. På den andre siden formidles norske tradisjoner fra det norske samfunnet. Dette gjør at mange av andregenerasjonsinnvandrere faller mellom to kulturer (Fauske et al. (2010).

Jacobsen (2002) hevder at i senere år har dette rammeverket blitt utsatt for sterk kritikk. Her ble det argumentert for at det ikke er noe uvanlig å leve mellom ”flere verdener” samtidig. Videre har man latt begreper som prosess, relasjon og kompleksitet komme i sentrum for forståelse av samfunn og kultur, og man har åpnet for å se individer som sammensatte personer med komplekse identiteter som konstrueres i relasjon til de ulike kollektivene og kulturelle strømmene som man er en del av til daglig (Jacobsen (2002).

En annen ting som Jacobsen (2002) påpeker er at studier av muslimer i Norge har lagt relativt liten vekt på hvordan den norske konteksten påvirker utformingen av muslimsk identitet, praksis og religionsforståelse. Hovedfokuset har ligget på de tradisjoner muslimske innvandrere tar med seg inn i den nye konteksten, og hvordan disse tas i bruk. Hun viser til Nora Ahlberg sin studie fra 1990 om hvordan pakistanske muslimer håndterer nye utfordringer i Norge med utgangspunkt i bestemte holdninger og religiøse strategier som er utviklet i hjemlandet. Denne studien er blitt brukt som utgangspunkt for andre studier av muslimer i Norge, og Jacobsen hevder at disse kategoriene har en tendens til å bli statiske og skjule det mangfold av ulike prosesser som finnes innen disse kategoriene. Resultatet blir en skjematisk fremstilling av ”moderne muslimer” som vender til vertskulturen (tilpasning), ”normative” muslimer som vender seg mot vertskulturen (konfrontasjon) og ”tradisjonelle” muslimer som vender seg fra vertskulturen (isolasjon) (Jacobsen, 2002, s. 29). Kari Vogt (2000) har kritisert denne inndelingen og mener at det ikke er noen klare ulikheter mellom organisasjoner som omtales som ”normative” og folkereligøse, når det gjelder politisk engasjement, vilje og evne til utdanning eller

holdninger til storsamfunnet. Vogt snakker om at det er mer hensiktsmessig å skille mellom ulike nivåer av kunnskap og praksis innen de ulike gruppene (Jacobsen, 2002).

Forskningen til Jacobsen (2002), Østberg (2003) og Prieur (2004) gir meg inntrykk av at andregenerasjonsungdommer har et mer nært forhold til familien og foreldrene enn etnisk norske ungdommer. Familien har stor påvirkningskraft i ungdommens liv. Tidligere forskning virker som den har framstilt andregenerasjonsinnvandrere som kulturell hjemløse som bl.a. Jacobsen (2002) og Østberg (2003) argumenterer mot. De blir framstilt som å ikke ha noe fast identitet som viser hvem de selv er, men som kulturelle pendlere og ikke vet hvor de tilhører helt.

Det interesserer meg å finne ut er hvor stor betydning og hvor stor rolle har familien og foreldrenes kulturelle bakgrunn for barnas identitetsdannelse og konstruksjon av tilhørigheten. Er det virkelig slik at ungdommene pendler mellom forskjellige kulturer? Eller har de funnet løsninger der de kan fungere i begge kulturene (foreldrenes - og majoritetskulturen).

Disse spørsmålene førte meg frem til problemstillingen: *”Hvordan danner andregenerasjonsjenter med afghansk og pakistansk bakgrunn sin identitet og finner sin tilhørighet mellom foreldrenes kultur og norsk majoritetskultur?”*.

Problemstillingen vil belyses gjennom analyser av kvalitative intervjuer med seks andregenerasjonsjenter. I møtet med intervjuene har jeg vært opptatt av å analysere hvordan disse jentene beskriver sin oppvekst i familien og i det norske samfunnet, med tanke på hvilke fortellinger de gir knyttet til sosialisering, identitetsutvikling og tilhørighet.

Konkret har jeg formulert to forskningsspørsmål som utgjør en operasjonalisering av problemstillingen, gir mulighet til å gå dypere inn i problemstillingen samt presisere hva jeg vil finne ut av.

- Hvordan foreldrenes oppdragelsesidealer og holdninger til norsk majoritetskultur påvirker disse jentenes sosialiseringsprosess og identitetsdannelse.
- Hvordan den norske majoritetskonteksten der skolen som institusjon og sosial arena er sentralt, påvirker utformingen av identitet og dannelse av tilhørighet.

Det første forskningsspørsmålet omhandler familiens og foreldrenes betydning i barnas sosialiseringsspross og identitetsdannelse. Hvor mye prøver foreldrene å overføre hjemlandets kulturelle verdier til barna og hvordan blir det mottatt av barna?

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan majoritetssamfunnet er med på å påvirke identitetsdannelsen og tilhørigheten til disse jentene. Her står skolen sentralt som den viktigste sosialiseringssarena utenfor hjemmet fordi barna tilbringer mesteparten av dagen der.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel to skal jeg redegjøre for den teoretiske delen av oppgaven. Første delen av dette kapitlet skal jeg avklare sentrale begreper i oppgaven, samtidig som jeg går dypere inn disse begrepene som danner bakgrunns litteraturen for oppgaven. Begreper som første -og andregenerasjonsinnvandrere, kultur, sosialisering og identitet er de sentrale begrepene jeg skal ta for meg. Hva som skiller det tradisjonelle og det moderne og om det går å skille de skal jeg også skrive teoretisk om i det kapitlet. I sosialiseringssdelen skal jeg skrive om primær- og sekundærsolisering, kjønnsolisering og skolen som sosialiseringssarena. Etter at jeg har avklart alle begrepene skal jeg skrive sammenhengen mellom disse begrepene og hvorfor de er relevante i forhold til min oppgavens problemstilling.

Videre skal jeg skrive om tidligere forskning som er gjort i området, som for eksempel Østberg (2003), Jacobsen (2002), Preiur (2004) og Mørch (1998). Dette kapitlet inneholder flere underkapitler som omhandler temaer som mine informanter har gitt uttrykk for som har vært med og påvirket deres liv. Det inneholder temaer som: Det tradisjonelle og det moderne, som det kollektive og det individuelle går under den samme overskrift, tilhørighet og verdier, familie og relasjoner og religion og ekteskap.

I kapittel 3 skriver jeg om den metodiske delen relatert til gjennomføringen av min undersøkelse. Her skal jeg redegjøre for mitt metodevalg og min fremgangsmåte og dataens kvalitet.

Kapittel 4 er diskusjonsdelen og står for empiri og analyse. Jeg har delt den i tre

temaer. Den første skal svare på forskningsspørsmål nummer en. Her skal jeg fokusere på familierelasjoner. Med familierelasjoner menes hvilken betydning har familien hatt for jentenes oppvekst og sosialisering der oppdragelsen er sentral. Tradisjonelle og moderne sider ved oppdragelsen kommer også inn.

I den andre delen skal jeg svare på forskningsspørsmål nummer to. Fokuset blir på skolen som sosialiseringsarena og sosialiseringsagent. Hvilken betydning har skolen som representant for majoritetssamfunnet og -kulturen som sosialiseringsagent i jentenes liv. Den tredje delen som jeg har kalt konstruksjon av tilhørighet skal jeg skrive om hvordan både familien og skolen har vært med på å påvirke jentenes identitetsdannelse og tilhørighet. Hvordan jentene klarer å danne sin identitet og finne sin tilhørighet med betraktning i foreldrenes kultur og i møte med majoritetskulturen på skolen.

I kapittel 5 skal jeg drøfte de spørsmålene jeg har kommet frem til underveis i teorikapitlet. Spørsmålene skal lede mot en drøfting av begrepene kultur, sosialisering og identitet og deres betydning for mine informanternes situasjon. Her skal jeg også drøfte mitt funn mot tidligere forskning som er beskrevet både i innledningen og teorikapitlet.

Kapittel 6 er avslutningsdelen. Her skal jeg samle tråden for hele oppgaven og komme med en avsluttende kommentar. Jeg skal også skrive hva man kan forske på i framtiden for å få mer innsikt i denne problematikken.

2. Teori

I denne del av oppgaven skal jeg avklare sentrale begreper som er relevante for oppgavens problemstilling, samt skrive om forholdet mellom de ulike begrepene og hvilken betydning det har for min oppgave.

2.1 Begrepsavklaring og bakgrunnsliteratur

Oppgavens problemstilling handler om hvilke identitetsutfordringer unge andregenerasjons jenter med pakistansk og afghansk bakgrunn opplever. Jeg skal ved en gjennomgang av begreper som *første-og andregenerasjonsinnvandrere*, *kultur*, *sosialisering* og *identitet* avgrense dem til min oppgavens fokus.

2.1.1 Første-og andregenerasjonsinnvandrere

I følge Statistisk sentralbyrå (SSB, 2011) er førstegenerasjonsinnvandrere de personer som født utenfor Norge av to utenlandskfødte foreldre. Annengenerasjonsinnvandrere er personer født i Norge som har to utenlandskfødte foreldre. Den siste gruppen blir også omtalt som ”etterkommere”.

Sissel Østberg (2003) beskriver annengenerasjonsinnvandrere også for etnisk minoritet som er født og oppvokst i Norge.

Hun bruker mange betegnelser for sine informanter i sin bok ”*Muslim i Norge*” fra 2003, som norsk-pakistanere, pakistaner eller pakistansk ungdom. Det gjør hun avhengig av situasjonen, og det er det disse ungdommene gjør selv, skriver hun.

Minoritetsbefolkning er personer som har to utenlandske foreldre, eller personer som verken har foreldre eller besteforeldre som er født i Norge (IMDI, 2008).

Det som skiller andregenerasjonsinnvandrere fra førstegenerasjonsinnvandrere er for det første at de enten er født i Norge eller har flyttet til Norge som følge av familiegjennomføring. For det andre skiller de seg når det gjelder utdanningsbakgrunn og andre forutsetninger fordi de har i motsetning til foreldrene gått eller går fortsatt på norske skoler, de har fått med seg norske verdier, først og fremst formidlet gjennom skole, lokalsamfunn eller massemedier, noe som ikke kan sammenlignes med foreldrenes skolebakgrunn (Kaya 1999 ref. i Kaya 2010).

Dette gjør denne gruppen særlig interessant fordi de har foreldrenes kultur på den ene siden som de oftest har hjemmet. Så har de den norske majoritetskulturen på den andre siden som de møter utenfor hjemme enten i skole eller jobbsammenheng.

Videre skal jeg både definere begrepene kultur, sosialisering og identitet og skrive hvorfor de begrepene er relevante for min oppgave.

Jeg starter med begrepet kultur, for det er først og fremst kulturen som skiller jentenes hjem med majoritetssamfunnet. Så kommer jeg til sosialisering som er relevant i forhold til hva som har blitt vektlagt under jentenes oppvekst og oppdragelse. Kultur og identitet er med på å danne identiteten. I identitetsdelen som kultur – og sosialiseringdelen skal jeg redegjør hva jeg legger vekt i begrepet og hvilke relevans det har for min oppgave.

2.1.2 Kultur

Hos Durkheim så betegner kulturen alt det som er felles for deltakerne i et samfunn, nettopp det som integrerer dem til et fellesskap- nemlig et felles språk, felles religion, felles verdensoppfatning og verdier, ritualer og praksisformer osv.(Prieur, 2004). Det var særlig noen av Durkheims elever som L.A.White som formulerte mennesker som fjernstyrte fly som ble kontrollert gjennom radiosignaler som er kultur, fra bakken. Altså radiosignalene er kulturen.

Denne kulturoppfatningen er senere blitt kritisert for å definere kultur mer enhetlig og statisk enn det faktisk er, og blir nesten som struktur, og menneskers handlingspotensial er sterkt innskrenket. Antropologene oppdaget senere gjennom feltarbeid at de forskjellige mennesker i de små samfunn de studerte, kunne ha forskjellige oppfatninger av samfunnets kultur, og at de ikke fulgte kulturens handlingsanvisninger i et og alt, og at kultur var i utvikling og endring og under påvirkning av andre kulturer. De radiosignalene fra bakken var ikke entydige og absolutt styrende men det var mangfold av signalet som ble gjenstand for fortolkninger (Prieur, 2004).

Andre som i moderne tid beskriver kultur begrepet lignende som Durkheim mener jeg er Skogen m.fl. og Klausen.

Skogen et al. (2006) nevner at kultur henger nøye sammen med sosialisering og samfunn, og derfor bør den leses innenfor en slik sammenheng.

”Kulturbegrepet må sees i sammenheng med samfunnsbegrepet. Et samfunn kan defineres som et sosialt system som består over tid, som er fysisk avgrenset, og hvor medlemmene har noe felles. Kultur er det et samfunn har til felles, det er innholdet i fellesskapet som utgjør et samfunn, og kulturen overføres til nye medlemmer av dette samfunnet gjennom sosialiseringsprosessen” (Skogen et al., 2006, s. 101).

Klausen (1992) sin definisjon av kultur ligner på Durkheim sin. Han beskriver kultur som: *”de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon”* (Eriksen, 2001b, s. 61).

Jeg oppfatter Durkheim sin beskrivelse av kulturbegrepet som statisk og fastlagt som blir overført fra ene til andre generasjon uten særlig endringer. Det er Skogen og Klausen sin også. Men Klausen sin definisjon et steg nærmere min oppfatning av kulturbegrepet enn Durkheim sin er, fordi han har med *”om enn i noe forandret form”* i definisjonen. Han har den oppfatningen at kulturen kan endre seg og ikke er fastlagt når den overføres fra generasjon til neste generasjon.

Min oppfattelse er kultur noe som er i endring og ikke noe som er fastlagt. Det gjelder særlig i den moderne tiden der verden er blitt så mangfoldig og mennesker migrerer til andre land og lever side om side med mennesker med forskjellige kulturelle, religiøse og språklige bakgrunn.

Den kulturforståelsen jeg har samsvarer med Eriksen og Sajjad (2011) sin beskrivelse av kultur: *”Kultur kan betraktes som det som er lært, men også som det som gjør kommunikasjonen mulig... det påpeker at kultur ikke bare er en ting, men heller noe som ligger mellom mennesker som møtes”* (Eriksen og Sajjad, 2011, s.45).

Når to mennesker med helt forskjellige kulturelle, religiøse og språklige bakgrunn møtes så forsøker de å finne en felles plattform ved å spørre hverandre om faktorer som jobb, familieforhold, utdanning osv. for å gjøre kommunikasjonen mulig, altså finne kulturelle fellesnevner (Eriksen og Sajjad, 2011).

Prieur (2004) skriver at ungdom med innvandringsbakgrunn ofte blir forstått ut fra sin kulturelle bakgrunn som foreldrene har med seg fra hjemlandet. Deres holdninger, verdier og praksisformer blir sett på som den kulturen de har arvet fra foreldrene eller besteforeldrene.

Prieur kritiserer Lien (2003) sin analyse av muslimer for å ha lagt mye vekt på foreldrenes kulturelle bakgrunn for å forstå deres etterkommere. Hun mener at det første problemet med det er risiko for å generalisere for å framstille det *”pakistanske”*

eller det ”norske” som enhetlig. Hun mener det er variasjon innen hver av de gruppene som betegnes på denne måten kan være større enn variasjonen mellom dem. Det andre problemet kan være å essensialisere, som for eksempel hun er slik og slik fordi hun er norsk eller pakistaner. Dette fører til et tredje problem, som er at det gis en statisk forståelse. At det vi beskriver alltid vil være slik (Prieur, 2004).

Noe lignende av det Prieur (2004) skriver finner vi også hos Eriksen og Sajjad (2011). De skriver at selv om folk lever samme sted, har felles språk, religion og skikker, så betyr ikke det at de er helt like. Her er det snakk om at individene er forskjellige og hva de rent faktisk har lært. Kultur kan altså betraktes som en slags mental matrise for handling, summen av alle de erfaringer, kunnskaper og verdier vi bærer med oss, som vi handler på grunnlag av. Men det går ingen skarpe grenser mellom kulturer, og det er ikke nok å ”å kjenne til en kultur” for å forstå hvorfor folk gjør som de gjør.

Individer er nemlig forskjellige. Kultur er hele tiden i endring, og man kan ikke si at alle som bor i samme geografisk område har ”samme kultur”. Det blir problematisk å sette grenser for kulturen. Norsk kultur slutter ikke ved Svinesund, så starter svensk kultur på andre siden av brua. Det er vanskelig å snakke om en norsk kultur, vi er ganske forskjellige imellom også (Eriksen og Sajjad, 2011).

Sand (1992) mener også at kultur er dynamisk som utvikles og forandres ved at menneskene tilpasser sine handlinger til omgivelsen.

Hva skjer med afghansk eller pakistansk kultur i møte med den norske kulturen da? Sand mener at den kulturen pakistanere har i Pakistan er tilpasset klimaet, naturen og samfunnet der. Det er ikke enkelt å opprettholde sin pakistanske landsbykultur i Norge, fordi viktige elementer og rammebetingelsene mangler. Foreldrene har ikke den kontakten med omgivelsen som naboer her i Norge som folk har i Pakistan eller Afghanistan. De må kle seg annerledes på grunn av vinterkulda, besteforeldrene kan ikke passe på barna og lekemiljøet i nabolaget og skolen danner ikke samme trygge rammen som hjemmet. På denne måten blir barna utsatt for en annen påvirkning av verdisyn. Foreldrene blir tvunget til å ta konsekvensene av dette i sin oppdragelse, som fører til at kulturen endre seg og blir til en særegen norsk-pakistansk kultur.

Anton Hoem (1978) har utviklet en teori som viser verdi- og interessefellesskap/konflikt mellom barnas hjem og institusjonene. Der snakker han om fire typer sosialisering som jeg skal skrive om i neste del av oppgaven som handler om sosialisering.

Kultur overføres gjennom sosialiseringsprosessen og er i stadig endring. Dermed er kulturen dynamisk (se Østberg 2003). Endringene skjer både gjennom kontakt med andre samfunn og ved indre spenninger som kan utløse endringer. Denne indre spenningen betraktes her som generasjonsmotsetninger. En ny generasjon tar opp i seg nye ideer, verdier og normer, koder og symboler (Skogen et al., 2006).

Alle disse begrepene henger sammen. Vi har ideer om virkeligheten, men noen av ideene blir så vesentlige at de blir til verdier. Verdi er noe vi forsvarer eller få mer av. Noen verdier er så viktige for samfunnet, at de blir til normer, som betyr at det fører til straff og sanksjoner dersom de brytes. Normer er på den måten formelle eller uformelle regler for atferd. Koder og symboler benyttes i kommunikasjonen for å vedlikeholde fellesskapet eller forandre det fellesskapet handler om. språket er viktigst, for det uttrykker fellesskapet innenfor kulturen (Skogen et al., 2006).

I hvilken grad forholder jentene seg til kultur som selvstendige individer?

For meg er en ting å overføre og en annen ting hvordan det mottas. Blir foreldrenes kultur internalisert av jentene og en del av dem? Eller blir det noe foreldrene overfører men som jentene ikke tar til seg. De bare har den kulturen foran foreldrene og ikke ellers, som et dobbelt liv?

2.1.3 Sosialisering

Som vi ser så henger kultur og sosialisering sammen, siden det er gjennom sosialiseringsprosessen kulturen overføres.

Barn blir sosialisert på forskjellige måter i ulike kulturer. Sand (1992) mener at sosialiseringsprosessen må betraktes som kulturspesifikt fenomen. Sand bruker Antom Hoem sin definisjons av kultur der han sier at: *"Kulturen er en folkegruppes samlede kunnskaper, atferds- og verdinormer, som danner sosialiserings innhold som blir gitt videre fra en generasjon til den neste"* (Hoem, 1978, s.13, ref. i Sand, 1992, s. 89).

Sand skriver at både sosialiseringens innhold, hvordan den formidles på og aktørenes roller i denne prosessen varierer fra samfunn til samfunn.

Som vi ser ligner Hoems definisjon på Klausen og Durkheim. Den gir et bilde av at kultur er fastlagt som blir bare overført fra generasjon til neste generasjon. Mens Sand

trekker det mer mot den forståelsen jeg har av sosialisering. Sosialiseringen er på samme måte som kultur ikke fastlagt, den er også dynamisk og i endring mener jeg.

Jeg skal bruke definisjonen til Larsen og Slåtten (2006) beskriver sosialiseringen som:

”Sosialiseringen handler om en prosess der et nytt medlem av et sosialt system blir selvkjennende og funksjonsdyktig person innenfor det sosiale systemet. Gjennom prosessen overføres og tilegnes verdier og normer, kunnskaper og ferdigheter, som internaliseres i større eller mindre grad” (Larsen og Slåtten, 2006, ref. i (Skogen et al., 2006, s. 99).

Denne definisjonen tolker jeg som mer åpen for individets innspill i sin egen sosialiseringsprosess. Hva som er forhåndsbestemt at individet skal sosialiseres i både fra familiens og samfunnets siden blir internalisert i større eller i mindre grad. Det betyr at individet er aktiv i sin sosialiseringsprosess og bestemmer hva de skal ta til seg mer av og mindre av. Da tenker jeg på minoritetsungdom og mine informanter. Er de bare passive individer som tar til seg alt det foreldrene har prøvd å oppdra dem til? Eller har dem klart å være selvstendige og aktive i sin sosialiseringsprosess og bestemt hva som skal bli internalisert og ikke internalisert. De har kanskje en uformell selvbestemt sosialisering som de selv har skapt i møte med venner på fritiden? Men det å være aktiv i sin egen sosialisering betyr ikke at man ikke blir påvirket av oppdragelsen eller institusjonene. De har stor rolle, særlig i barndommen. Det er først og fremst familien som har betydning for vår førstesosialisering. Det er ganske vanlig å lese om primær- og sekundærsosialisering når man skal studere sosialisering. Spørsmålet blir da om man kan sette en skillelinje mellom de to sosialiseringene?

2.1.3.1 Primær- og sekundærsosialisering og uformell - og formell sosialisering

Siden oppgaven handler om familiens og skolens betydning for identitetsdannelsen og sosialiseringen så blir det relevant å skrive om primær- og sekundærsosialisering og uformell og formell sosialisering. Disse to sosialiseringsformene ligner på hverandre men det er også forskjeller.

Innenfor sosiologien blir familien og skolen sett på som de viktigste og sentrale institusjonene som er rettet mot sosialisering. Sosialiseringen blir delt i primær- og sekundærsosialisering.

Hoem (1978) skriver om uformell og formell sosialisering som ligner på primær- og sekundærsosialisering. Uformell og formell sosialisering er koblet til Hoems oppdeling av samfunnet i enkle og komplekse samfunn. Det kan sammenlignes med tradisjonelle og moderne samfunn som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Primærsosialiseringen handler om indregjoring av grunnleggende tankemåter, kultur og ideer i et samfunn. Den *”former barnets normer, verdier og forestillinger på et tidspunkt da barnet selv ikke har noen forståelse av verden og ulike fenomener, og den grunnleggende sosialiseringsagent er familien”* (Frønes, 2013, s. 21).

Frønes (2013) referer til Persons (1956) og skriver at sekundærsosialisering er en kilde til refleksjon over tradisjonsformidlingen til primærsosialisering og en inngang til det videre samfunnet. Sekundærsosialisering knyttes oftest til spesifikke roller og posisjoner. En lærer kan for eksempel være en sekundærsosialiseringsagent for noen barn, mens for noen kan læreren ha primære funksjoner. Frønes (2013) skriver at *”sekundærsosialisering presenterer i større grad av bevisst refleksjon enn primærsosialiseringen som dreier seg om ikke-bevisst overføring av naturliggjorte verdier, normer og kulturelle mønstre”* (s.24).

Tradisjonelt sett blir primærsosialisering forstått ofte som det som finner sted i familien og de første årene av barndommen. Mens sekundærsosialisering skjer senere via venner, lærere, medier og signifikante andre² som finnes i barnets liv

Familien er beskrevet som den grunnleggende sosialiseringsagenten under primær sosialiseringen.

Når det gjelder minoritetsbarn så overfører foreldrene sine egne kulturelle og religiøse verdier som er forskjellig fra majoritetskulturen til barnet sitt. Det gjelder særlig muslimske foreldre. Barnet møter også majoritetskulturen i barnehage, skole og fritidsaktiviteter. Hvem som blir da primære- og sekundære sosialiseringsagenter er vanskelig å skille. Frønes (2013) skriver at i det moderne komplekse

² Signifikante andre stammer fra sosialpsykologen George Herbert Mead, og referer til de sosiale forhold som er viktigst i sosialiseringsprosessen. Det er en rekke ”andre” omkring oss der noen av dem er viktigere enn andre. De signifikante andre opptrer ikke bare som personer men også kultur og forståelsesrammer som er samfunnets budbringere til barnet. De signifikante andre legger grunnlaget for barnets oppfatning av verden. De signifikante andre blir det Mead kaller ”generaliserende andre”. Barnet generaliserer fra sin erfaring med sine nære sosiale omgivelser til et bilde av verden. De signifikante andre er personer som barnet har et faktisk forhold til, ikke som alle instanser som influerer barnet. Personer de møter i konflikt eller dialog, i kjærlighet eller krig. Personer barnet samhandler med ”interaksjonspartnere”. Media blir ikke regnet som signifikante andre, selv om den har innflytelse på barnets sosialiseringsprosess (Frønes, 1998, s.43).

sosialiseringslandskap må skille mellom primær- og sekundærsosialisering forstås som et analytisk skille mellom primære og sekundære mekanismer, prosesser og agenter. Det må ikke forstås som et skille mellom familien og de første leveår, og de institusjoner, venner og medier barnet møter etter de første leveårene.

Når det gjelder minoritetsbarn som samtidig har en annen religiøs bakgrunn som mine informanter som er muslimer, er det lettere å se hva de har fått fra foreldrene og hva som er tilegnet av institusjoner. Det gjelder særlig religiøsitet, kulturelle trekk fra foreldrenes opprinnelsesland, religiøs eller tradisjonelt klesstil osv. Det er ting som barna ikke får fra majoritetssamfunnet, men som tilegnes fra hjemmet.

Hva barna møter som de også har hjemmet og hva som er nytt for dem kan drøftes ut fra Anton Hoem (1978) sin sosialiseringsteori der han beskriver de fire sosialiseringstypene som jeg kommer til å skrive om senere i dette kapitlet.

Uformell sosialisering skjer først og fremst i møte med primærgruppen som familie, venner og alle som har nære relasjoner til barnet fra fødselen. Samværet med omsorgspersonen, oftest moren, oppleves som det gode. Det blir det Hoem kaller ”den gode situasjon”. Gjennom positive opplevelser med foreldrene brukes foreldrene til å etablere gode situasjoner i flere sammenhenger. *”Gjennom verdietableringen skjer det også tilknytninger både av materiell og immateriell art, både gjennom sosiale sammenhenger og i forhold til natur”* (Hoëm, 1978, s. 28).

Hoem skriver at i noen samfunn var det mulig å kontrollere barnets sosialisering og identitetsutvikling ved å beskrive det samiske samfunnet. Han bruker George H. Mead sine begreper som signifikante andre og generaliserte andre for å beskrive samiske barns sosialiseringsforløp fra fødselen. Gjennom slekten, fadderskapet og navnebrorsystemet hadde foreldrene og det sosiale miljø muligheter for å kontrollere barnets sosialisering og identitetsutvikling. De skulle være gode forbilder for barnet. Barna ble lite kontrollert, for det sosiale miljøet var kjent og under kontroll. Barnets sosialisering var bestemt av ytre forhold. Foreldrene og bosettingen kontrollerte det ytre miljø og rammebetingelsene. I samspill med alle de andre i forhold til yrkesutøvelse, sosialt samvær, administrering av naturmiljøet skjedde så verdietablering, tilknytning og identitetsdannelse. I forhold til dette fikk aktivitetene deres sosiale mening, de fikk erfaringer og tilegnet seg kunnskaper. I samfunn med denne adgang til stimulering og eksponering av hele mennesket vil nødvendigvis

relasjonene være preget av fortrolighet, følelsesmessig dybde, sosial samhold og ikke minst kontinuitet (Hoëm, 1978, s. 26-31).

Det er kanskje noe som foreldrene til mine informanter har opplevd under sin oppvekst der de ikke ble så mye kontrollert av sine foreldre for miljøet var kjent for foreldrene og det var mye sosial kontroll. Spørsmålet mitt blir da om det norske samfunnet er kjent og trygt for foreldrene til mine informanter eller er det motsatte som fører til utrygghet, strenge grenser og for mye kontroll overfor barna? Eksisterer det like mye sosial kontroll her i Norge som det gjør i hjemlandet til foreldrene som Afghanistan og Pakistan?

Formell sosialisering dreier seg om når foreldrene ikke har kontroll over det ytre miljø eller rammebetingelsene som i uformell sosialisering. Her kontrolleres barnas atferd og ikke minst miljøet og rammebetingelsene. Barna møter personer og påvirkninger uavhengig av om foreldrene liker det eller ikke. Foreldrene kontrollerer barna samtidig som "idealet om det handlekraftige, selvstendige individ blir gjort gjeldende" (Hoëm, 1978, s. 37). Det kan skje uformelle sosialiseringer i den komplekse samfunn også, men da skjer det bare i deler av den, i noen sektorer. Den skjer ikke til hele samfunnet som det gjorde i den enkle samfunn.

Øia og Fauske (2010) skriver at *"inne i og på tvers av arenaene foregår det uformelle sosiale prosesser, basert på vennskap, kjennskap, intimitet nærhet og konflikter"* (Øia og Fauke, 2010, s.51).

Det skjer for eksempel uformell sosialisering på formelle steder som skolen. Barna tar til seg ting som ikke er en del av den formelle sosialiseringen som undervisningen for eksempel. Barna kan få det fra samspill med andre barn og det som skjer utenfor den formelle arenaen.

Når man skal snakke om sosialisering er det vanskelig å ikke snakke om kjønn. Det gjelder særlig muslimer. Både Prieur (2004) og Jacobsen (2002) snakker om at islam har en kjønnsbasert og kjønnssegregert oppdragelsesideal. Siden oppgaven min handler om muslimske jenter blir det naturlig å ta med om kjønns sosialisering.

2.1.3.2 Kjønnssosialisering

Nielsen og Rudberg (1989) skriver at kjønnssosialisering er et uttrykk for tilpasning til samfunnets krav, men det er også identitetsdannelse for de individer som blir sosialisert. De skriver at når man forklarer kjønnssosialisering som uttrykk for kjønnsroller, fokuserer man på tilpasningssiden; at jenter blir jentete og gutter blir guttete for det er det "normale" som omgivelsen aksepterer og gir ros for. Men om jenter gjør det som er "guttete" eller motsatt, blir det straffet eller ignorert.

Frønes (2013) skriver at denne tankegangen har endret seg sammen med endringene i utdanningssamfunnet. Disse endringene som oppløsning av tradisjonelle forestillinger og tradisjoner er forankret i politisk kamp og også i sosiale forandringer. I motsetning til industrisamfunnet der jenter var opptatt av giftemål og husmorsrollen, fokuserte jentene i utdanningssamfunnet på vennskap med samme kjønn og utdanning. Jentenes sosiale verden ble omstrukturert ved utdanningssamfunnet (Frønes, 2013, s. 144-145). Det Frønes beskriver som utdanningssamfunn er dagens moderne norske samfunn.

Jacobsen (2002) skriver at likhet og likestilling holdes frem som ideal for kjønnsrelasjoner i vår moderne samfunn. Når noen av muslimske innvandrere har arrangert ekteskap og hijab som praksis, blir det oppfattet som trussel mot likhetsidealet. Det kan være det motsatte at noen muslimer ser på etnisk norske kvinner som mindre ærbare enn muslimske kvinner. Muslimer setter forskjellige grenser for gutter og jenter, der det oftest er strengest for jenter. Kjønn blir en markør for etnisk, kulturell eller religiøs gruppeidentitet og som en kontrast mellom "oss" og "dem". Da er mellom "vår kultur" og det "norske kulturen". Det gjelder særlig i sosiale omgang mellom kjønnene som f.eks. vennskap og forhold til det motsatte kjønn. Uformelle sanksjoner som middel til kontrollert omgang mellom kjønnene er "sladder" og "ryktespredning". Det er det mange muslimske ungdommer er redde for, særlig jentene at de skal gjøre noe som ikke er akseptabelt i deres kultur og noen får vite det og sprer ryktene videre til familien hører det (Jacobsen, 2002).

Hvordan foreldrene oppdrar barna og hva de vektlegger under oppdragelsen er barnas første og viktigste sosialiseringsarena. Det er med på å danne barnas identitet. Mørck (1988) skriver at *"identitet og kjønn kan ikke skilles fra hverandre; identitet er alltid kjønn fordi alle individer sosialiseres inni et kulturspesifikt kjønn som en del av konstrueringen av menneskelig identitet"* (s.135).

Hva mener mine informanter om deres oppdragelse og oppvekst i forhold til kjønn?
Har jentene hatt en kjønnsbasert sosialisering?

2.1.3.3 Skolen som sosialiseringsarena

I etterkrigstiden i den moderne Norge har det økt satsing på utdanning og lik adgang til utdanning for alle vært sentralt. Øia og Fauske (2010) skriver at skolen har som overordnet mål å formidle et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag til alle barn og unge. Skolen gir både kognitivt kompetanse og er en viktig del av individets sekundære sosialisering.

Østberg (2003) skriver det er viktig at forholdet mellom den utdanningen skolen gir og den oppdragelsen barna får i hjemmet. Et sentralt tema blir forholdet mellom skolens verdiformidling og hjemmenes oppdragelse. Hun skriver at ”*i sosialiseringsprosessen inngår både den institusjonelle skolen og barna som aktører*” (Østberg, 2003, s.83). Med det menes at sosialiseringen betraktes ikke som noe som er styrt ovenfra gjennom skolens forskrifter og planer, men noe som skjer mellom elevene, altså deltakerne på skolehverdagen. Hun sier at de karakteriseres som skolens åpne og skjulte læreplaner. Den skjulte læreplanen er samhandlingen mellom barna som er utenfor lærernes kontroll i klasserommet, skolegården og i korridorene. Østberg (2003) referer til Anton Hoem sin vektlegging av skillet mellom verdifellesskap og interessefellesskap som avgjørende for utviklingen av forskjellige sosialiseringsforløp.

2.1.3.4 Verdi-og interesse konflikt/ interesse

Som Øia og Fauske (2010) skriver så en av skolens overordnede mål å formidle et fellesverdigrunnlag til barn og unge. Men hva skjer dersom foreldrene har en annen verdigrunnlag enn majoritetssamfunnet og skolen?

Hoëm (1978) har i sin sosialiseringsteori skrevet om denne problematikken. Han har skilt mellom fire forskjellige sosialiseringstyper: Forsterkende sosialisering, de-sosialisering, re-sosialisering og ikke-sosialisering/ skjernet sosialisering. Det handler om forholdet mellom skolen/barnehagen (den formelle, som oftest den overordnede enhet) og barnet/hjemmet (den uformelle, ofte den underordnede enhet) (Engen, 1989). Hoëm har utviklet begrepene verdi- og interesse fellesskap og verdi- og interesse konflikt.

Engen (1989) har satt opp en firefeltstabell som synligjør ulike grader av videreføring eller brudd mellom den første og den videre sosialiseringen. Her er begrepene verdi- og interesse-konflikt og -fellesskap kombinert i tabellen (Aasen, 2012). Engen har

brukt Hoem (1978) sin fire sosialiseringsforløp som jeg har nevnt tidligere, altså: forsterkende sosialisering, de-sosialisering, re-sosialisering og ikke/skjermet sosialisering. Den sistnevnte har Hoem selv kalt for ikke-sosialisering, mens Engen kaller det skjermet sosialisering. Engen har brukt det samme beskrivelsen av det Hoem har skrevet om de fire sosialiseringsforløpene. Mens Aasen har brukt både Hoem og Engen for å belyse det.

	Verdifellesskap	Verdikonflikt
Interessefellesskap	1. Interessant og nyttig	4. Kjedelig men nyttig
Interessekonflikt	2. Interessant men unyttig	3. Kjedelig og unyttig

Tabellen har jeg laget selv. Har brukt modellen til Engen (1989, s. 379).

I den første sosialisering er det verdi- og interessefellesskap mellom hjem (barnet) og opplæringssystemet som heter forsterkende sosialisering. Verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende. Det er en indre sammenheng mellom sosialiseringen i hjemmet og i opplæringssystemet. Her kan identitetsutviklingen styrkes og utvikles i samme retning som før. Resultatet blir at tidligere sosialisering forsterkes (Hoem, 1978, s. 72).

Tenker vi på andregenerasjonsinnvandrere ungdommer der foreldre følger norske normer og verdier og ikke så mye hjemlandets, så vil deres sosialisering bli forsterket i møte med skolen eller samfunnet. For den verdien de har hjemmet, møter de også ut i samfunnet, om det er barnehagen, skole eller arbeidsplass.

Den andre sosialiseringen som Hoem kaller for De-sosialisering. De- sosialisering skjer når det er verdikonflikt mellom skolen og hjem, men hjemmet kan ha interessefellesskap med skolen (Østberg, 2003). Hjem og utdanningssystem representerer ulike kulturer og deler ikke de grunnleggende livsforklaringer (Aasen, 2012). Her er ikke foreldrene opptatt av hvilke verdier opplæringssystemet har og overfører. Resultatet her blir at den tidligere sosialiseringen svekkes. Altså det barnet har tilegnet seg hjemmet av verdier, møter ikke de på skolen. Da blir ikke hjemmets normer og verdier videreført og blir svekket. Den videre sosialiseringen bidrar ikke til et nytt sosialiseringsgrunnlag. Et slikt sosialiseringsforløp kan i verste fall føre til at personligheten bryter sammen, mener Aasen (2012).

Den tredje sosialiseringen som kalles re-sosialisering bygger også på interessefellesskap og verdikonflikt. Her virker de verdibundne faktorer i skolen identitetsskapende (Hoem, 1978, s. 72). Ifølge Aasen (2012) blir i dette forløpet verdigrunnlaget fra den første sosialiseringen i hjemmet ikke bare svekket gjennom prosessen desosialisering. Her tar identitetsutviklingen nye veier. Her tar eleven eller barnet til seg skolens kultur mens den slipper tak i hjemmets kultur. Resultatet her blir at ny sosialisering foregår. Altså en ny kulturell tilhørighet og identitet utvikles, på bekostning av den opprinnelige (Hoem, 1978).

Den siste sosialiseringen kaller Hoem for skjermet sosialisering. Her er det både verdi- og interessekonflikt mellom barnet (hjem) og opplæringsstedet. De verdibundne faktorene virker ikke identitetsskapende og redskapsfaktorene får heller ikke noen bruksverdi. Opplæringssystemet en fremmed verden med et tilbud som en verken ser nytten eller verdien av (Engen, 1989). Resultatet her blir at den tidligere sosialiseringen forblir uforandret (Hoem, 1978). Det er fordi barnet/ eleven og deres hjem ser på de nye verdiene som opplæringssystemet representerer som unyttig og uinteressant.

Østberg (2003) er uenig i Hoems teori om at de-sosialisering er en forutsetning for resosialisering. Hun benekter ikke at de-sosialisering finner sted, men har utviklet begrepet *utvidet sosialisering* som hun mener er dekkende for den prosessen som foregår mellom den sekulariserte skolens verdier og muslimske barn.

Østberg (2003) skriver at den sosialiseringen som foregår på skolen styrker noen av elevenes verdier, men har liten eller ingen innvirkning på andre verdier og bidrar til at barna tar til seg nye verdier i form av det hun kaller utvidet sosialisering.

Hun snakker om *sekulære verdier*. Med det mener hun normer og verdiene som er løsrevet fra en religiøs kontekst. Hun mener at den sekulære verdien blir styrket på skolen. Barna blir vant til å forholde seg til verden uavhengig av religion på et allmennmenneskelig grunnlag som lek, kunnskaper, ferdigheter og sosiale relasjoner. Østberg skriver at i mange forskningsrapporter og i majoritetsdiskursen om muslimer i norsk skole, presenteres skole og hjem som to kulturelle verdener som er i opposisjon til hverandre. Den norske skolen som sekularisert med kristne og humanistiske verdier mot de muslimske islamske verdier. I en slik diskurs blir skolen en arena for konflikt mellom majoritetssamfunnets verdier og foreldrenes verdier, som Østberg mener er en typisk verdikonflikt ifølge Hoems sosialiseringsteori.

Østberg påpeker det at muslimer i Norge er ikke en ensartet homogen gruppe. De har

ulike holdninger til den offentlige skolen.

Med det mener hun at ikke alle minoritetsforeldre har eller det oppstår konflikter med skolens verdigrunnlag. For eksempel muslimske foreldre kan ha ulike holdninger til de verdiene skolen overfører til barna deres. Noen kan reagere sterkt på det mens andre kanskje ikke er så opptatt av det men av at barna skal gjøre det bra på skolen.

Hvordan har foreldrene til mine informanter forholdt seg til den norske skolen?

Det både Hoem og Engen skriver handler om fellesskap og konflikt mellom barnets hjem og opplæringssystemet/skolen. Mitt spørsmål her er hvordan det oppleves for elevene selv? Det er ikke sikkert at elevene/barna selv opplever noe som fellesskap eller konflikt med skolen som foreldrene kanskje gjør.

Sosialiseringen henger nøye sammen med identitet og er med på å påvirke identitetsdannelsen. Derfor skriver Østberg (2003) at identitet ikke er fastlagt en gang for alle. Det er noe som skapes kontinuerlig i samhandling med andre. Foreldrenes oppdragelse og den tidlige sosialiseringen, altså primærsosialiseringen må ikke undervurderes når det gjelder sosialiseringen av barn. Barn og unge blir påvirket av sine foreldre under sosialiseringen men de blir ikke identiske. Dette er på grunn av at barnet blir påvirket av mange forskjellige mennesker og mange typer miljøer (Østberg, 2003).

I neste del skal jeg definere begrepet identitet og skrive om relevansen av det begrepet i oppgaven min.

2.1.4 Identitet

Identitet er oppgavens hovedbegrep. Man må vite hvem man er før man finner sin tilhørighet.

Begrepet identitet kommer fra latinske *idem* og betyr *den (eller det) samme*. Det brukes til å betegne hvem man egentlig er, innerst inne eller aller mest. Identiteten blir fremstilt som en essens, preget av ens historie, av individuelle valg og av den eller de fenomenene for gruppetilhørighet som oppleves som viktige. Identitet er noe man forventes å ha, og har rett til å ha (Eriksen og Selberg, 2006, s. 75).

Østberg (2003) mener at identitet er et kompleks begrep som gjør det vanskelig å finne svar på hva det er og kan være. Hun mener at *"målet med identitetsarbeid er ikke nødvendigvis å komme frem til et svar, eller å måtte velge mellom forskjellige type identiteter, men å nå frem til en større bevissthet om seg selv"* (Østberg, 2003, s. 18).

Sand (2008) skriver at *"identitet er et menneskers indre følelse av hvem det er, hva det kan og hvor det hører til. Identitet dannes gjennom både kognitive og affektive prosesser... identitet brukes for å karakterisere en persons tilhørighet i forhold til sosiale klasser som navn, alder, yrke, nasjonalitet osv."* (Sand, 2008, s. 27).

Øia (2003) skriver at man kan skille mellom fire forskjellige komponenter av identitet. Den første handler om forholdet en har til seg selv og sine indre egenskaper i personligheten. Den andre handler om relasjonelle egenskaper i personligheten og relasjonen til andre. Den tredje handler om verdier og moral. Den fjerde kalles for den sosiale identitet. Den sosiale identiteten handler om følelsen av tilhørighet i de omgivelsene man er en del av. Øia mener at dette kan være en kilde for usikkerhet og forvirring for personer som endrer sine ytre omgivelser i betydelig grad (Øia 2003, ref. i Frøyland og Gjerustad, 2012, s. 46-47).

Alle fire komponentene er viktige hvis man skal forstå prosessen i identitetsdannelsen. I forhold til min oppgave er alle viktige, særlig den sosiale identiteten. Dette kan gjelde innvandringsungdom som møter forskjellige omgivelser mellom hjemme og andre omgivelser som de er en del av utenom hjemme. Andre former for identitet som kulturell eller etnisk identitet og kjønnsidentitet er også ganske sentrale i forhold til min problemstilling som jeg skal ha en beskrivelse av gjennom denne delen av oppgaven.

2.1.4.1 Etniske identitet

Før jeg går inn i hva etnisk identitet innebærer og hva det betyr for min oppgave skal jeg belyse subjektiv og objektiv identitet som er relevant her.

Subjektiv og objektiv identitet

Rahbek (1987) beskriver den subjektive siden av identitet som en "indre scene" hvor både jeg selv og verden fremtrer. Hvordan jeg oppfatter meg selv. Mens den objektive

identiteten handler om hvordan andre definerer og identifiserer individet på. Disse to identitetsformene deles igjen i to deler. Den objektive deles i den sosiale og den personlige identitet. Den subjektive deles i ego- identitet og selvoppfattelse.

Videre skal jeg fokusere på ego- og gruppe identitet som Rahbek har skrevet om.

Ego-identitet er den subjektive identiteten. Dette ligner på den første komponenten Frøyland og Gjerustad (2012) har beskrevet. Rahbek skriver to elementer ved ego-identitet. På ene siden at man ser på seg selv som en unik person og har egenskaper som ikke andre har. På den andre siden så føler man seg som den samme personen gjennom livet, selv om utseende, erfaringer osv. endres.

Gruppe-identitet som forteller hvem som er ”vi” og hvem som er ”de andre”. Noen av gruppene er vi en del av fordi vi er født med og i det som kjønn og rase. Andre grupper har vi bestemt selv å være en del av. Dette går under den objektive identiteten og det Øia (2012) kaller sosiale identitet.

Den kulturelle eller etniske identiteten inngår i samme kategori som den sosiale identiteten. I følge Rahbek (1987) inngår denne identitetsformen i alle menneskers identitet, men ikke alle er tvunget til å forholde seg bevisst til den. Hun mener at mange ikke er bevisste om denne form for identiteten før de møter andre grupper som setter spørsmålsteget ved ens eksistensberettigelse, likeverdighet osv.

Den objektive identiteten gjør en bevisst på etniske identiteten. Hvordan andre definerer og beskriver deg gjør deg bevisst på hva du egentlig blir sett på som. Om andregenerasjonsungdommer ser på seg selv som norsk, men blir kalt for eller definert som pakistaner av etniske nordmenn så blir de bevisste sin etniske identitet.

Rahbek skriver at hos innvandrerbarn som blir oppmerksom på sitt etniske tilhørighetsforhold, er det nær sammenheng mellom ego-identitet og kulturell-identitet. Med det mener hun at ofte kan en sterk etnisk identitet hjelpe innvandrerbarn til å bygge opp en sterk ego-identitet, og det eneste som kan hjelpe barnet til å motstå diskriminering fra samfunnets side. Men det er vanskelig å oppbygge en sterk kulturell-identitet uten en sterk ego-identitet. Oppbyggingen av de to former for identitet skjer parallelt, mener hun (Rahbek, 1987).

Det betyr at subjektiv og objektiv identitet er avhengige av hverandre. Om en andregenerasjonsjente med pakistansk bakgrunn føler seg norsk så er det hennes subjektive identitet. I møte med majoritetssamfunnet så blir hun definert som

pakistaner fremfor norsk. Det kan påvirke denne jentas subjektive identitet og blir kanskje usikker på sin norske identitet. Da blir den jenta bevisst sin etniske identitet, som er pakistaner. Men påvirker den objektive identiteten den subjektive identiteten helt? At den jenta ikke blir definert som norsk av majoritetssamfunnet gjør at hun slutter å føle seg norsk? Eller prøver den jenta å overbevise at hun faktisk føler seg mer norsk inni seg, enn pakistaner?

Thomas H. Eriksen sier at identitet er *"det man ser når man ser seg i speilet...* *Identitet kan bety både å være lik seg selv, å være lik andre og å være forskjellig fra andre. For å være lik seg selv og andre må man også være forskjellig fra andre. For å ha en identitet må man ha en ikke identitet å definere seg i forhold til"* (Eriksen, 1994, s. 37).

For eksempel om det ikke fantes svensker eller dansker, kunne ikke noen være norsk, eller majoritet hadde vært uten betydning uten minoritet.

Sosial identitet skapes ved at man oppdager at man har noe felles med andre, samtidig som man oppdager at det finnes andre som man ikke har noe felles med.

Eriksen (1993) sier at man deler identitet med ulike mennesker til ulik tid. For eksempel vil en muslimsk jente identifisere seg som muslim i en moske, mens hun kan identifisere seg som en ungdom i en ungdomsklubb.

Det er viktig å fokusere på hvilke sosiale kontekster som generer spesifikke identifikasjonsmønstre. Men dette betyr ikke at alle identifikasjoner er like sentrale for personlig identitet. Dette kan gjøres til en kjerne i personers orientering i verden og være grunnlag for erfaringer og fortolkninger av disse på tvers av ulike kontekster (Jacobsen, 2002).

En viss gruppeidentitet er midlertidig alltid bare et aspekt ved en persons individuelle identitet. Gruppeidentiteter og livsformer kan også være internt omstridt og grensene er overlappende i og med mennesker tilhører flere grupper samtidig, altså individer har sammensatte identiteter, som konstrueres relasjonelt gjennom samhandling med andre. Dette er som jeg har skrevet Østberg (2003) kaller plurale integrerte identiteter. Med det viser hun at norsk-pakistanske barns kulturelle identiteter er kontekstuell og prosessuell, dvs. at de har en bred kulturell kompetanse og evne til å skifte mellom kulturelle koder uten nødvendigvis å oppleve det som personlig verdikonflikt.

Andre generasjonsinnvandrere kan ha tilegnet seg flere identiteter, som for eksempel en hjem, en utenfor hjemmet i møte med samfunnet og en med venner, men

identiteten er i endring og ikke fastlagt, i møte med nye miljøer (Jacobsen 2002, s. 32 og Østberg 2003, s. 102/103).

Det samme sier også Eriksen (2001) at hvem vi er avhenger av hvor vi er. Det antyder at vi ikke har bare en identitet, men flere.

"I rekonseptualiseringen av identitet har begreper som for eksempel "hybrid", "kreolisert" og "bindestreksidentiteter", blitt tatt i bruk for å dekontekstruere den "kulturelle fiksjonen" om integrerte og avgrensede individer som antas å være medlemmer av "en kultur" (Jacobsen, 2002, s. 36).

Eriksen (1993) skriver at disse tre begrepene handler om andregenerasjonsungdom som vokser opp i Norge står mellom tre ulike identitetsmessige muligheter: *ren identitet, bindestrekidentitet eller kreolsk identitet.*

Den rene identiteten er et alternativ som tilbys av konservative religiøse og identitetspolitikere og bygger på en kontrast, en konfliktbilde eller et fiendebilde til de andre. Det kreves en fast gruppetilhørighet, enten er du kun pakistaner eller kun norsk.

Bindestreksidentitetene er et forsøk på å bygge bro mellom to adskilte kulturer, som for eksempel norsk-pakistaner eller norsk-afghaner. Her har man sin morsmål, sine barndomsminner fra hjemlandet eller fra et etnisk ensartet miljø i det nye landet, men samtidig har de tilpasset seg. Man lever som for eksempel pakistaner hjemmet, men når man går ut i offentligheten er man norsk.

Den tredje identitetsmessige tilpasningen kalles kreolske og den anerkjenner ikke eksistensen av rene, adskilte kulturer. Dette er en blanding av de to første identitetsmulighetene og er uten grenser. Der den rene identiteten forsøker å stenge blandingen ute og bindestreksidentiteten har forsøkt å manøvrere i et nytt terreng med et gammelt kart, har den kreolske identiteten gått til å anskaffe et nytt kart (Eriksen, 2001a).

Østberg (2003) er kritisk til begrepene kreolsk-, hybrid- og bindestreksidentitet og kulturell pendling. Hun sier at hennes begrep integrert plural identitet er beslektet med disse begrepene, men skiller seg også. Felles for disse begrepene er at de har som utgangspunkt et oppgjør med forståelsen av kultur som en fast avgrenset størrelse med et bestemt innhold. Hun skriver at som identitetsbegreper er disse begrepene kreolsk og hybrid uheldige, fordi de har som underforstått premiss at ungdommene beveger seg mellom to (eller flere) kulturer fast etablert og uforanderlige kulturer. Bindestreksidentitet synes mer dekkende, men det gir også assosiasjoner til noe "midt

imellom", noe som ikke riktig er det ene eller det andre. Begrepet mister nemlig det at det ikke bare dreier seg om kulturell identitet(er) men om personlig identitet. Østberg selv hevder at en personlig identitet kan godt være plural, eller hente ut ulike sider av seg selv, avhengig av situasjonen som hun kaller situasjonell identitet (Østberg, 2003, s. 103-104).

Både Eriksen (2001a) og Østberg (2003) mener at andregenerasjonsungdom har flere identiteter og ikke bare en. Jeg er enig i Østberg (2003) sin kritikk av begrepene kreolsk, hybrid og bindestreksidentiteter. Men utvikler virkelig alle andregenerasjonsinnvandrerdøms plurale integrerte identiteter? Finnes ikke noen som føler seg mellom to kulturer og ikke helt vet hvor dem tilhører? Det er interessante spørsmål som jeg skal se nærmere på i kapittel 4 og 5.

2.1.4.2 Religiøs identitet

Religiøs identitet eller muslimsk identitet er kanskje det viktigste for noen muslimer, avhengig av hvor religiøse eller praktiserende de er.

Jacobsen (2002) skriver om tre hovedtendenser om unge muslimers religiøse identitet; "den etniske", "den privatiserte" og "den nypraktiserende".

I den første tendensen "den etniske" blir den muslimske identiteten en viktig aspekt ved etnisk og kulturell identitet. Religionen blir som en viktig del av livet gjennom alle livets faser, fra barndommen til det voksne livet. Den religiøse identiteten er knyttet til kulturelle og religiøse verdier som familien viderefører gjennom for eksempel feiring av høytider, og diskursive praksiser som deler mennesker inn i gruppene "vi" og "de andre". Den religiøse identiteten har stor emosjonell og praktisk betydning for noen, mens for andre en identifikasjon med og bort fra ulike sett av "andre".

Den privatiserende tendensen er knyttet til privatisering og individualisering av religiøsitet som gjør religionen til et aspekt ved individuell identitet og har betydning først og fremst for det som oppfattes som "det private rom". Religionen forstås som en personlig valg og ikke som en konsekvens av tilhørighet til etnisk gruppe eller familie. Det har med hvordan jeg forstår religionen å gjøre.

"Den nypraktiserende" tendensen ligner den privatiserende tendensen. Her blir også det individuelle og personlige ved religiøsitet vektlagt, der det indre og personlige forholdet til Gud er viktig. Det karakteristiske ved denne tendensen er at de unge

distanserer seg fra foreldrenes tradisjoner og velger heller å lære om ”den egentlige islam”. Den islamske identiteten blir blandet med den norske identiteten her som en norsk-muslimsk identitet. Selv om det skjer i de andre tendensene også.

Jacobsen (2002) nevner også det at enkeltpersoner kan overlapse disse tre tendensene og ha en relasjon til religionen der alle tre tendensene inngår i hverandre.

Jeg har kommet frem til at begrepene kultur, sosialisering og identitet henger nøye sammen og er dynamiske. De er ikke fastlagte og statiske, men endrer seg i møte med nye kulturer og mennesker over tid.

Er det noe ved kulturen og identiteten vår som blir statisk og blir i oss uendret? Det er en av spørsmålene er interessant å se etter hos mine informanter.

Hvilken betydning har det med å tilhøre og forholde seg til forskjellige kulturer for identitetsfølelsen hos ungdommer med innvandringsbakgrunn? Vil disse ungdommene føle seg som en del av det norske samfunnet? Eller vil følelsen av annerledeshet knyttet til holdninger, verdier og atferd føre til at de først og fremst identifiserer seg med den kulturen eller det landet de har bakgrunn fra?

Disse spørsmålene har Frøyland og Gjerustad (2012) stilt i sin rapport som jeg mener er også relevant å bruke i forhold til min oppgave som en diskusjon i drøftingsdelen av oppgaven.

Dagens samfunn blir definert som moderne eller senmoderne samfunn. Det er først og fremst individualismen som definerer modernismen. Det som var før i tiden blir sett på som tradisjonelt der det kollektivistiske synet dominerte. Mange land i Asia, Afrika og Sør-Amerika har i dag fortsatt den kulturen som blir beskrevet som tradisjonelt.

Oppgavens tittel er ”Jenter mellom tradisjon og modernitet”. Med det mener jeg da at disse jentene lever i et moderne land som Norge, men er vokst opp i familier hvor det tradisjonelle normer og verdier dominerer. Kanskje foreldrene til disse jentene har hatt tradisjonelle syn på oppdragelsen under oppveksten. Hundeide (2003) skriver om hva som blir vektlagt under barneoppdragelse i forskjellige samfunn i forhold til individualisme og kollektivismen i tradisjonelle og moderne samfunn. Hva foreldrene vektlegger er med på å påvirke barnas identitetsdannelse.

Det høres ut som tradisjonelle og moderne er helt adskilte verdener. Kan man virkelig sette skillelinje mellom tradisjonelle og moderne samfunn?

2.3 Kan man skille tradisjonelle og moderne samfunn?

Jacobsen (2002) skriver at mange av tidligere forskning fremstiller muslimer som tradisjonelle. Hun skriver at felles for flere av studiene om muslimer i Norge er gjennomført innenfor et modernitetsteoretisk rammeverk, der muslimske tro og praksis forstås i termer av et skille mellom ”det moderne” og det ”det tradisjonelle”. Jacobsen referer til Mehmet Kayas avhandling hvor ”moderne” forstås som synonymt med ikke-troende og ”tradisjonelle” med troende. Denne måten å kontrastere det ”moderne” og det ”tradisjonelle” på, er i følge Marilyn Strathern (1996)³ en viktig karakteristikk ved modernismen i seg selv. Hun skriver at i vår tid eksisterer tradisjon og modernitet side ved side, hvert fall når det gjelder folks bruk av denne distinksjonen i identitetsarbeid og argumentasjon om verdier og verd. Hun sier videre at i konstrueringen av moderne identitet fungerer tradisjonen som den sentrale ”andre”. Dikotomien moderne/tradisjonell inngår i konstruksjonen av forskjeller mellom ”vi” og ”de andre”, enten det dreier seg om ”vi nordmenn” og ”de innvanderne”, eller ”vi moderne muslimer” og ”de tradisjonelle muslimene”. Et annet problem med modernistiske rammeverket er at muslimske identiteter fremstår først og fremst som indikatorer på større samfunnsendringer, som overgangen fra tradisjonelle til moderne samfunn, og ikke vises tilstrekkelig oppmerksomhet som fenomener i seg selv. Dette betyr ikke at man ikke kan snakke om sosiale og kulturelle endringsprosesser, *”men at tanken om at ulike identiteter- ulike samfunn- kan forstås med utgangspunkt i en lineær oppfatning av historisk utvikling, må settes under kritisk lys”* (Jacobsen, 2002, s. 28).

Mørck (2000) skriver at det tradisjonelle handler om at mennesker oppfattes som deler av et kollektiv, om familiens kontroll over kvinners kropp, seksualitet og reproduksjon, om en lojalitetsetikk som innebærer mer respekt for familieverdier enn for individuelle behov og følelser, samt hieratiske generasjons- og kjønnsrelasjoner. Modernitet handler mer om et individualistisk syn på mennesket, om

³ Strathern, Marilyn. 1998: The Gender of the Gift. Problems with women and Problems with Society in Melanesia. University of California Press, Berkeley.

medbestemmelse til kvinner med hensyn til kropp, rettferdighetsetikk og økt refleksivitet og individualitet og uklare generasjons- og kjønshierarkier.

Mørck (2000) mener at de unge ”bindestreks-danskene” som hun studerer, står i et spenningsforhold mellom den tradisjonisme foreldregenerasjonen representerer, og den modernitet det danske samfunnet representerer. Men hun presiserer at alle, også foreldrene, uansett bakgrunn står mellom det spenningsfeltet, ikke bare innvandrerbarna (Mørck, 2000).

Prieur (2004) er kritisk til disse begrepene og skriver at dimensjonen tradisjonell-moderne følger en arrogant antakelse om at alle samfunn følger samme utviklingslinje, bare at noen har kommet kortere enn andre. Betegnelsen ”tradisjonell” innebærer en forestilling om en kulturell overføring og kontinuitet mellom generasjoner, men det er ikke så lett å si forrige generasjon var tradisjonell og neste generasjon er moderne.

Røgilds (1995) har skrevet at generasjon og modernitet polariseres, og når det skjer så forsvinner moderne trekk ved såkalte tradisjonelle samfunn ut av bilde, som for eksempel lønnsarbeid, forbruksmønstre, fjernsyn osv. Videre så er det en tendens å anse tradisjoner som fasttømret, og glemmer at tradisjoner kontinuerlig skapes og forandres. For eksempel er ikke juletradisjoner i Norge i dag på samme måte som det var for femti år siden (Prieur, 2004).

Eriksen og Sajjad (2011) skriver også at det er vanskelig å sette opp skille linje mellom tradisjonelle og moderne samfunn, siden alle samfunn er preget av både tradisjonelle og moderne verdier og tenkemåter. Et eksempel på det mener Eriksen og Sørheim er at norske kjernefamilier som i stor grad er preget av modernitet, men i juletiden blir familie og slekt viktigere enn ellers i året. Det samme gjelder når det skjer for eksempel dødsfall, da blir man opptatt av religionen.

Barn vokser opp i et samfunn preget av pluralisme, hvor verdisett eksisterer side ved side, og hvor de stilles overfor mange valg som de må foreta. Da snakker vi om en kulturell frisetting:

”Den kulturelle frisettingen handler om at kulturelle verdier og tradisjoner ikke er like selvfølgelig som tidligere. Det innebærer at verdiene og tradisjonene ikke lenger brukes som rettesnorer for vår atferd. Det kan godt hende at vi følger tradisjoner, men da gjennom bevisste valg. Vi vurderer, setter spørsmålstegn ved ting som tidligere ble sett på selvfølgelige” (Larsen, Skogen og Øzerk, 2006:31).

I følge Ziehe (1989) innebærer den kulturelle frisettingen tre fundamentale trekk ved samfunnet: refleksivitet, gjørbarhet og individualisering. Med refleksivitet menes her at individet funderer over seg selv og sin egen identitet, der personen kan spørre seg selv om hvem jeg er og hvem jeg vil være. Dette innebærer også en form for rolledistanse, der en reflekterer over seg selv og sine roller og prøver å se den utenfra. Med gjørbarhet tenkes å kunne skape sitt eget liv og framtid, som for eksempel valg av utdanning eller yrke, for det er ikke sosial nedarvet, fremtiden kan skapes. Med individualisering mener Ziehe at alle kan og må velge på de fleste områder, for eksempel livsstil. Men det er ikke alltid at valgalternativene er reelle. Dermed kan det oppstå vanskeligheter i forhold til forventninger mellom drømmer og virkelighet. Men den kulturelle frisettingen må ikke forstås slik at kulturell kontekst ikke er viktig, og at vi ikke påvirkes av omgivelsene. Vi påvirkes fortsatt av miljø og familiebakgrunn, men vi må ta flere valg som får stor betydning for oss, enn tidligere. Men det at alle må velge betyr ikke at mulighetene er samme for alle på grunn av sosial ulikhet. Og de nye kravene kan forsterke og utdype sosiale ulikhetene (Skogen et al., 2006).

Prieur (2004) skriver at motsetningen mellom "det tradisjonelle" og "det moderne" kan trekkes like mye innen for eksempel pakistanere og pakistanere og etnisk norske. Denne motsetningen vil til dels overlappe en motsetning mellom klasser, mellom høyere klasser i urbane deler og lavere klasser i landet. Mørck (2000) anvender denne dimensjonen i sin analyse, der hun skriver at det tradisjonelle handler om at mennesker oppfattes som deler av et kollektiv, om familiens kontroll over kvinners kropp, seksualitet og reproduksjon, om en lojalitetsetikk som innebærer mer respekt for familieverdier enn for individuelle behov og følelser, samt hieratiske generasjons- og kjønnsrelasjoner. Modernitet handler om et individualistisk syn på mennesket, om selvbestemmelse for kvinner med hensyn til kropp, seksualitet og reproduksjon, om en kontekstuavhengig og universalistisk rettferdighetsetikk, om økt refleksivitet og individualitet samt mer uklare generasjons- og kjønnshierarkier. Hun mener også at de unge "bindestreks-danskene" som hun studerer står i et spenningsforhold mellom tradisjonalisme foreldregenerasjonen representerer, og den modernitet det danske samfunnet representerer. Men hun nevner også at alle mennesker uansett bakgrunn står i det spenningsforholdet, men for unge innvandrerbakgrunn blir det som en generasjonskonflikt (Prieur, 2004, s. 40-41).

Hvordan beskriver mine informanter sin familie og samfunnet? Kan det tenkes at de har vokst opp med tradisjonelle syn på oppdragelse og har levd i et moderne samfunn?

Hva kjennetegner tradisjonelle og moderne oppdragelsesidealer?

Det er vanskelig spørsmål å besvare. Hundeide (2003) har undersøkt andre studier og forsket selv og kommet frem til hva som blir vektlagt under oppdragelsen i forskjellige type samfunn.

2.3.1 Oppdragelse i forskjellige samfunn

Hundeide (2003) skriver om hva som anses som det viktigste i oppdragelsen i de forskjellige kulturer og samfunn. Han referer til antropologene Barry, Child og Bacon sin undersøkelse av sosialiseringssprosess i hundre forskjellige samfunn. De fant ut at i samfunn hvor det var bruk for barna i matproduksjonen, som for eksempel i jordbrukssamfunn, ble det lagt vekt på "lydighetstrening" altså lydighet og ansvarlighet hos barna i sosialiseringen. Mens i jaksamfunnet ble det mer vektlagt på utvikling av selvstendighet og fremdrift i barneoppdragelsen. Hundeide mener at ut fra det synet er barneoppdragelse og det normative bildet knyttet til sosialisering, ikke bare et tilfeldig kulturelt utslag, men nær knyttet til samfunnets økonomiske og økologiske utgangspunkt, dets overlevelses- og opprettholdelsesstrategi og barns funksjon i denne. De normative oppfatninger som ligger bak forventningen om et lydig, pliktoppfyllende og omsorgsvillig barn, kommer fra et livssyn hvor barn har andre funksjoner i samfunnet, enn det samfunnet som hvor det forventes et selvstendig barn med fremdrift (Hundeide, 2003, s. 76).

Ifølge Greenfield og Cocking (1994) finnes det en del forskning om kulturelle forskjeller i holdninger og oppfatninger av selvet. Det meste av denne forskningen fremhever at tradisjonelle jordbrukssamfunn er kollektivistiske, rasjonelt og respekterorienterte, i motsetning til moderne, teknologisk utviklede bysamfunn som er preget av individualisme, selvhevdelse og konkurranse (Hundeide, 2003).

Hundeide bruker (Hofstede, 1991) sin definisjon av individualisme:

Individualisme preger de samfunn der båndene mellom mennesker er løse: Enhver forventes å ta hånd om seg selv og sin umiddelbare familie. I motsetning til dette står kollektivismen for de samfunn der menneskene fra fødsel av blir integrert i en sterkt sammenknyttet inn-gruppe som gjennom

hele livet beskytter dem gjennom udiskutabel lojalitet (Hofstede, 1991, s. 77; Hundeide, 2003).

Diss forskjellige holdningene som er mellom individualisme og kollektivismen preger menneskers sosiale handlinger. Som Triandis (1979) har skrevet vil en person med kollektivistisk orientering legge størst vekt på gruppens mål og behov enn individets. I alt er det det kollektivets og gruppens mål, oppfatninger og verdier som blir sett på som viktigere og blir lagt mer vekt på enn det individuelle. Disse holdningene vil prege oppdragelsesformen i forskjellige samfunn som barna blir utsatt for. Hundeide referer til flere undersøkelser som er gjort i forskjellige samfunn i forhold til oppdragelsesholdninger og sosialiseringspraksis. Det som er felles for undersøkelsene er at i tradisjonelle samfunn som bondesamfunn og samfunn der befolkningen har lav utdanning så vektlegger de mer at barna skal være lydige. De ser på barn som eneste forsikring og mulighet for omsorg i alderdommen. Hundeide selv har utført en undersøkelse der han sammenligner norske middelklassemorers mot indonesiske slummorers oppfatning av barneoppdragelse. Det han fant ut var at de indonesiske mødrene henviser til moralske egenskaper som skal formidles til barna, der fokuset er egenskaper hos barna. Mens norske mødrene henviser til holdninger hos foreldrene, og i mindre grad til egenskaper hos barna. Det betyr at hos indonesiske mødrene så var de opptatt av at barna skal lære seg moralske egenskaper, som respekt for de eldre. Mens de norske mødre var opptatt av at foreldrene skulle prøve å forstå barna bedre på være på barnas nivå og handle etter deres premisser. På en måte kan man si at i den tradisjonelle sammenhengen som indonesiske slummødre er det barna som justerer seg etter foreldrene. Mens i den moderne som typisk norske og vestlige sammenhengen, er det foreldrene som justerer seg etter barna (Hundeide, 2003, s. 77-80).

Gullestad (1997) skriver at i den nye ideologien for barneoppdragelse er det en motsetning mellom "å være lydig" og "å være seg selv". "Å være lydig" er ikke positivt lenger som det var før og det å "være seg selv" verdsettes i dag. Å være "for lydig" er negativt i dag.

Gullestad har skrevet om mange historier, der i blant om "Kari" som er en eldre dame og "Cicilia" som er en ung 16 åring. Gullestad viser hva disse to generasjonene verdsetter mest. Kari verdsetter mer lydighet slik som hun selv var oppdratt mens Cicilia ville være selvstendig og finne seg selv. Gullestad forkorter det ved å skrive at

Kari synes å mene at barnet bør bli det hun allerede er, mens Cicilia søker etter det hun allerede er.

Brenna (2001) skriver at i Norge i dag dominerer den individorienterte tenkningen som hun kaller for en jeg-kultur. I den vestlige kulturen blir ikke alder forbundet med visdom slik som i andre kulturer i Asia og Afrika for eksempel. Hun mener at vi legger vektlegger selvstendighet, kreativitet og ansvarlighet i barneoppdragelsen. Istedenfor å fokusere på skamfølelsen hos individet så vektlegger vi samvittighet og skyldfølelse som er individuell. Selvdisciplin blir regulert innenfra og handlingene våre blir regulert ut fra egen forståelse. Når barn kommer i pubertetsalderen så får dem støtte både fra familien og samfunnet til å løsrive seg, bli selvstendig og finn sin identitet.

Brenna skiller det kollektivistiske og individuelle som er kjennetegn ved tradisjonelle og moderne samfunn med vi-kultur og jeg-kultur. Det ligner Hundeides (2003) beskrivelse av tradisjonelle og moderne samfunn.

Brenna (2001) skriver at barn som vokser med flere kulturer, pendler mellom en jeg- og en vi-kultur hele tiden. Med jeg-kultur mener hun at individet er opptatt av å finne seg selv og egne valg. Vi-kulturen handler om at man er mer opptatt av kollektivets ønsker framfor sitt eget. Foreldrene og minoritetsgruppen forventer at de skal forankre sine verdier deres vi-kultur. På den andre siden forventer og ønsker lærerne, naboene, vennene og samfunnet generelt at de tilegner seg den individorienterte tenkningen, altså jeg-kulturen. Hun mener at disse barna får verdier og kulturell identitet fra begge kulturene. Hva de velger å vektlegge mest strider mot den andre kulturen.

Det ligger i motsetning til Østberg (2003) sin beskrivelse av andregenerasjonsinnvandrere som vokser opp med flere kulturer og hennes begrep plurale integrerte identiteter. Brenna (2001) sin beskrivelse på den måten ligner begrepne kreolsk, hybrid og bindestreksidentiteter. Disse barna blir framstilt som kulturelle pendlere som står mellom flere kulturer og ikke vet hvor de tilhører og må velge en av kulturene hele tiden.

Hvordan har det vært for mine informanter? Har de justert seg etter foreldrene, eller har foreldrene justert seg etter dem? Kanskje de har hatt forhandlinger der begge har justert seg litt etter hverandre?

Har disse jentene blitt oppdratt til å bli det foreldrene er? Eller har jentene vært opptatt av å finne seg selv?

Når jeg skriver at i den tradisjonelle kulturen dominerer den kollektivistiske tenkningen så er det først og fremst ære og skam det gjelder. At barna tenker på kollektivets altså familiens mål fremfor egne er oftest først og fremst på grunn av ære og skam. Barna blir oppdratt til å se på familiens ære som viktigere enn egne mål og ønsker. De må passe på å ikke ødelegge familiens ære og bringe skam over familien (jf. Hundeide 2003, Brenna 2001 og Eriksen og Sajjad 2011).

2.3.2 Ære og skam

Begrepene ære og skam er dominerende i asiatiske, afrikanske og søramerikanske land hvor den kollektivistiske tenkningen dominerer. I slike kulturer er familien og samholdet viktig. Med familie menes storfamilien som består av besteforeldre, onkler, tanter, fettere og kusiner og det Eriksen og Sajjad (2011) kaller for patriarkalske familietyper.

Hva som gir ære og hva som gir skam varierer fra kultur til kultur. Det er tilbakemeldingene man får fra kollektivet som gir individet opplevelsen av skam eller ære. De voksne gir barna hele tiden tilbakemeldinger på deres handlinger, slik at de må passe på hvilke konsekvenser deres handlinger gir for storfamilien. Hvordan individet reagerer avhenger av hva slags signaler den ytre verden sender. Når barna kommer i pubertetsalderen blir deres ansvar større i forhold til å bevare familiens ære. Det er da foreldrenes grenser blir strengere, for risikoen blir større for å ødelegge familiens ære og rykte. Siden barna er vokst opp med at det er foreldrene som tar avgjørelsene for dem, lar dem foreldrene velge den de skal gifte med også. Brenna (2001) sier at ut fra en slik oppvekst der foreldrene tar avgjørelser for sine barn, kan det hindre barnet i å utvikle egen dømmekraft (Brenna, 2001).

Østberg (2003) skriver at det er to viktige forutsetninger for å forstå generasjonsmotsetninger, ære og respekt blant norsk-pakistanere, altså hennes informanter. For det første må disse fenomenene analyseres på bakgrunn av helheten og kompleksiteten i familielivet. Det vil si et familieliv med tette sosiale relasjoner som verdsettes både av de unge og foreldregenerasjonen. Det er ikke noe ensidig vektlegging av de kollektive verdier i motsetning til individualitet, men at individet selv utfolder seg i innenfor familiens verdier som en relasjonell person og ikke isolert.

For det andre må motsetningene i familien analyseres med bakgrunn i minoritetssituasjonen. Mange er bekymret for at det de verdsetter som høyest er truet, som familieverdierne (Østberg, 2003).

Hvilken betydning har begrepene ære, skam og respekt for mine informanter og hvilken betydning har det hatt under deres oppvekst?

2.3 Sammenfattende kommentar

I dette kapitlet tok jeg for meg de sentrale begrepene som første- og andregenerasjonsinnvandrere, kultur, sosialisering og identitet og temaer som tradisjonelle og moderne samfunn og ære og skam. Hvilken betydning har disse begrepene og temaene hatt for mine informantere liv blir grunnlaget for oppgavens analysedel.

I neste kapittel som er metode kapitlet skal jeg skrive om hvordan jeg gikk fram for å samle inn data, rekruttering av informanter og hvordan jeg analyserte dataene mine.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg reflektere over metodevalg og valg av datainnsamlingsteknikken. Jeg skal også skrive om valg av informanter og deres bakgrunn samt etiske betraktninger og datainnsamlingens gang. I denne studien har ikke jeg vært ute etter representativitet eller generaliserbarhet for det er lite sannsynlig når man har valgt kvalitativ og intervju som metode. Det krever både store økonomiske ressurser og tid for å kunne gjøre det gjennom kvalitative metoder (Wadel, Fuglestad, Aase, & Fossåskaret, 1997).

3.1 Metodevalg

Valg av metode har sammenheng med hvilke temaer vi skal studere og hvilke typer problemstillinger vi fokuserer på. Kvalitative metoder egner seg godt når man skal studere personlige og sensitive emner som kan omfatte private forhold i personers liv (Thagaard, 2013), slik som oppvekst, familieforhold og identitet.

Som jeg har skrevet i innledningen handler oppgaven om opplevelsen av å danne sin identitet og tilhørighet som andregenerasjonsinnvandrere jenter. Identitet og tilhørighet er noe som man må gå dypt inn i for å få mer forståelse for. Derfor ledet min problemstilling meg til å velge kvalitativ metode og motivasjonen for å gå ut i feltarbeid og høre andre sine opplevelser.

Siden oppgaven handler om andregenerasjonsjenter fra Afghanistan og Pakistan og jeg selv er afghaner som har vokst opp i Norge, blir det som å forske innen sin egen kultur⁴ på en måte.

Det er både fordeler og ulemper ved å forske innen sin egen kultur. Paulgaard (1997) skriver at i kulturstudier er det aktørenes fortolkninger av sine handlinger som er utgangspunktet for analysen. Disse fortolkningene ligger ikke der tilgjengelig og åpent som data der forskeren bare kan dra ut i felten og samle inn. Data skapes av forskeren som et ledd i det arbeidet han eller hun utfører i felten. Videre skriver hun at dette arbeidet forutsetter at forskeren både går inn og deltar *innenfor* de sammenhenger som studeres, og er i stand til å stille seg selv utenfor for å velge ut, kategorisere og analysere de erfaringer som gjøres, på en mer systematisk måte enn vi

⁴ Kultur forstått som: "det som gjør kommunikasjon mulig; altså de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har til felles og som gjør at vi forstår hverandre" (Eriksen, 2001a, s. 60).

gjør i dagliglivet. Dataproduksjonen innebærer derfor at forskeren må være i stand til å turnere begge disse posisjonene, uansett hvor "nær" eller "fjern" kulturen er (Wadel et al., 1997, s. 70).

Paulgaard (1997) prøver å gjøre denne problematikken klarere i sin artikkel. Hun skriver om forskerens forforståelse som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

3.1.1 Kvalitative intervju

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet *livsverden*⁵ er ofte benyttet for å belyse denne dimensjonen. Livsverden omfatter personers opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2011, s. 15).

Kvale og Birkmann skriver at ”*det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend det gives videnskabelige forklaringer*” (Kvale og Birkmann, 2009, s.45).

Kvale (1997) skriver at forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon som går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtalen Kvale, Anderssen, og Rygge (1997).

Dalen (2011) mener at begrepet livsverden er godt egnet innenfor en kvalitativ tilnærming for det fokuserer ikke på forholdene personen lever under, men på opplevelsesdimensjonen. For å få innsikt i informantenes livsverden og hvor langt det er mulig å forstå andre menneskers livssituasjoner avhenger av fenomenet som studeres, forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet (Dalen, 2011).

⁵ Begrepet livsverden er knyttet til filosofen Edmund Hasserl, men er senere benyttet innenfor kvalitativ forskning som er knyttet ulike fagområder (Dalen, 2011, s.15).

3.1.1.1 Intervjuguide

Å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om er en viktig målsetting ved kvalitative intervjuer. Å stille spørsmålene på en måte som får intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om og gi fyldige svar er viktig (Thagaard, 2013). Kvale (2009) skriver at det er viktig å forberede intervjupersonen før man stater med intervjuet. Det kan man gjøre ved å fortelle intervjupersonen om formålet med intervjuet og hva lydopptakene skal brukes til, og spørre om intervjupersonen har noen spørsmål før man starter med intervjuet. Like viktig er det å lytte, vise interesse, følelse og respekt for det intervjupersonen sier for det skaper en god kontakt mellom intervjueren og intervjupersonen.

Jeg hadde før selvet intervjuet fortalt mine intervjupersoner om hva intervjuet skal handle om og hva det skal brukes til via telefon, så de var ganske forberedt når de kom for å intervjues. Men jeg gjentok det allikevel for dem når vi møttes for å forsikre om meg at de hadde oppfattet alle detaljene.

Jeg hadde laget en semistrukturert intervjuguide som inneholdt oversikt over temaer jeg hadde lyst å få svar på. I en semistrukturert intervjuguide er ikke rekkefølgen av spørsmålene så strengt forutbestemt. Man kan bevege seg frem og tilbake i intervjuet (Kvale, 2009).

Jeg hadde satt spørsmålene slik at jeg startet med faktabaserte opplysninger som alder, bosted, bakgrunn, utdanning, hvor lenge foreldrene hadde bodd i Norge osv. Andre delen av intervjuet var knyttet til spørsmål om familieforhold, religionen, betydningen av foreldrenes kulturelle bakgrunn for jentenes tilhørighet og jentenes selvoppfatning. I den tredje delen handlet spørsmålene om jentenes forhold til majoritetssamfunnet og skolen. Om hvilken betydning har norske kulturen og samfunnet for deres opplevelse av tilhørighet og deres forhold til skolen. Den siste delen handlet om vennegjeng, fritid, diskriminering og rasisme og medias rolle for hvordan de blir møtt av majoritetssamfunnet.

Spørsmålene ble ikke fulgt som de var satt opp i intervjuguiden. Mange av spørsmålene gikk inn i hverandre. Når jeg stilte spørsmål om for eksempel hva religionen betydde for jentene så ble det koblet til oppdragelsen jentene hadde fått. Da stoppet jeg dem ikke, men gikk videre med det. Mange av spørsmålene ble på denne måten blandet og vi gikk frem og tilbake i intervjuguiden.

3.2 Mitt ståsted og førforståelsen

Wormnæs (1996) skriver at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. Forskeren vil alltid stille med en slik førforståelse i møte med intervjuinformantene. Det sentrale her blir at forskeren klarer å trekke inn sin førforståelse på slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. For å finne ut hva det meddeler å trekke inn sin førforståelse på denne måten er i følge Gallagher (1992) ikke å være en passiv mottaker for det som blir uttalt. Å lytte og å motta er skapende prosesser. Det samme kan vi finne hos Gadamer (1984) som ser på førforståelse som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2011, s.16).

Hastrup og Rømløv (1989, s.8) skriver at forskeren må *”forlade sin egen verden og for en stund tage plads i det fremmede rum, lade seg indskrive i det annerledes. Nogen anden mulighed er ikke tænkelig, for kun fra denne position er der adgang til indsigt”* og for å oppnå egentlig innsikt knyttes et krav til om at forskeren skal arbeide *”udfra en principiel ikke-viden om det sociale rum vi studerer”* (Hastrup 1991, s.10 ref. i Paulgaard, 1997, s.71).

Dette sitatet tolker Paulgaard (1997) som at forskerens subjektive førforståelse representerer en feilkilde som sperrer tilgangen til andre aktørers meningsforståelse. Innsikten fra et slikt perspektiv innebærer at forskeren overvinner sin egen subjektivitet.

Siden jeg selv er muslim og afghaner og i nesten samme alder som informantene, så påvirker det min relasjon til dem. Thagaard (2013) skriver at ytre kjennetegn som alder og kjønn ha betydning for informantenes inntrykk av forskeren ved intervju. Jeg opplevde ofte at informantene sa "sånn som alle oss afghanere gjør" eller "du vet hvordan det er i islam". Men jeg måtte hele tiden spørre om hva de mente, de måtte forklare det. Alle har forskjellige oppfatninger av ting, selv religion. Jeg kan ha oppfattet noe i islam på en helt annen måte enn informantene, særlig når vi følger forskjellige retninger innen islam. Det samme gjaldt afghanske jentene, de måtte forklare det de kom ut med. Jeg ville ikke sitte der og tenke at jeg skjønner hva du mener. Det kunne jeg ikke for alle har forskjellige oppfatninger av ting, selv om man har samme kulturelle, religiøse og språklige bakgrunn. Det snakker også Eriksen og

Sørheim (2006) om der de påpeker at selv om folk lever samme sted, har felles språk, religion og skikker, så betyr ikke det at de er helt like.

3.3 Utvalg

I kvalitative studier velger vi deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som passer til eller er strategisk i forhold til problemstillingen, altså det benyttes strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg valgte andregenerasjonsinnvandrere jenter med afghansk og pakistansk bakgrunn der de fleste er muslimer og muslimer har fått mye oppmerksomhet de siste årene både i Norge og i andre vestlige land. I Norge har det vært mye fokus på jentene, som jeg også har nevnt i innledningen, særlig på grunn av tvangsekteskap eller arrangert ekteskap, æresdrap og undertrykkelse. Eller som Mørck (1998) skriver står muslimske kvinner overfor større eller andre dilemmaer enn gutter eller sine brødre. Jeg har valgt Pakistan for det er den største innvandrergruppen med muslimsk bakgrunn i Norge, og Afghanistan fordi jeg selv er afghaner og fordi mange afghanere står i samme situasjon som pakistanere, bare at de ikke har fått noe særlig oppmerksomhet i media og offentligheten. Afghanistan og Pakistan har mange likheter når det gjelder kultur, siden Islam er den dominerende religionen i begge landene. De er også naboer som gjør at de ligger ganske nært kulturelt, og ganske forskjellig i forhold til Norge. Det gjelder for eksempel familietype, kjønnsrollemønster og oppdragelsesideal.

Jeg avgrenset min undersøkelsenhet ut fra kjønn, alder og foreldrenes opprinnelses land. Jeg valgte seks jenter med afghansk og pakistansk bakgrunn i alderen 18-24 år. Jeg valgte denne aldersgruppen for de kan fortelle om det de har opplevd gjennom oppveksten og ungdomsårene, og hvordan det endret seg til de ble eldre og over til voksenlivet.

Alle jeg intervjuet var i høyere utdanning⁶ og jobbet ved siden av studiene. Det betyr at de har sosialisert seg i det norske samfunnet og er godt kjent med den norske kulturen og sosialisert inn i det. Dette fører også til at jentene kan oppleve

⁶ Jentene hadde forskjellige utdanningsbakgrunn der de gikk på fra mastergrad i pedagogikk, første året på medisinstudie, en på første året i ernæringsfysiologi, en på andre året i bioingeniør, sykepleier og ene var ferdigutdannet førskolelærer som hadde tenkt å ta videreutdanning etter å ha jobbet ett år.

spenningsfeltet mellom kulturene mer enn de jentene som ikke tar høyere utdanning eller ikke jobber som da ikke er så aktiv som samfunnsborger.

Det at alle informantene tok høyere utdanning var tilfeldig og ikke noe jeg hadde bestemt på forhånd. Siden jeg hadde valgt de pakistanske jentene gjennom snøballmetoden så var det naturlig at de kom fra samme miljø. Blant innvandreringdom er det blitt ganske vanlig å ta høyere utdanning. Det er blitt gjort flere undersøkelser som viser at det er flere innvandreringdom særlig jenter som velger å ta høyere utdanning enn majoritetsungdom /etnisk norske ungdommer⁷ ⁸. Konsekvensen av at jeg fikk et utvalg som tar høyere utdanning er at jeg ikke får med hva de som ikke tar høyere utdanning har å si eller opplever. De som har jobber som har lavere status i samfunnet som ikke trenger relevant utdanning som for eksempel vaskejobb eller de som er hjemværende.

Grunnen til at jeg skriver at disse jentene jeg har valgt opplever spenningsfeltet mellom kulturene mer er at disse jentene møter majoritetssamfunnet og ”den andre kulturen” mer og i hverdagen enn de som er hjemværende for eksempel. De møter flere miljøer og er i kontakt med etnisk norske når det gjelder skolen, enn de som bare jobber som vaskehjelp som ikke er verbalt i kontakt med noen. Men det er vanskelig å si at de som jobber som vaskehjelp opplever mindre kulturforskjell enn de som tar høyere utdanning. Det er individuelt. Det kan være motsatt at noen som tar høyere utdanning føler mindre kulturforskjell og opplever seg som mer etnisk norsk, enn de som ikke har utdanning.

3.3.1 Rekruttering av informanter

For å skaffe pakistanske informanter brukte jeg snøballmetoden (Kvale og Brinkmann, 2009). Med det menes at man kontakter først noen personer man vet har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen man skal forske på. Deretter ber vi disse personene om å skaffe oss eller gi navnet til andre som har samme egenskapene. Jeg kontaktet ei pakistansk jente som jeg gikk sammen med på høyskolen om hun hadde lyst til å stille opp til intervju for oppgaven min.

⁷ <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ungdom-med-ikke-vestlig-innvandrerbakgrunn-i-norsk-utdanning-en-framtidig-suksesshistorie>

⁸ https://www.regjeringen.no/nb/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-hoyere-utdanning/innvandreringdom-har-hoye-ambisjoner/id654044/

Etter å ha møtt henne så fortalte jeg at jeg ser etter pakistanske jenter som jeg kan intervjuet i forbindelse med oppgaven min. Hun sa at hun skulle på en bryllupsfest om ikke så lenge, der kunne hun spørre de jentene som kom dit. Da skaffet hun meg tre andre pakistanske jenter. Hun hadde gitt mobilnummeret mitt, så vi kommuniserte via viber. Jeg valgte at venninna mi skulle fortelle de jentene om meg og prosjektet mitt først så gi nummeret mitt da de kunne kontakte meg om de ville stille opp. Jeg ville ikke ha navn og kontaktinformasjon fra venninna mi først for å unngå de etiske problemene som kan oppstå i følge Andrew og Vassenden (2007) som Thagaard (2013) referer til. Et av de etiske problemene kan være når jeg får kontaktinformasjon til en som ikke har gitt samtykke til deltakelse. Det kan føre til konflikter mellom de involverte, og de som er blitt foreslått kan lure på og stille spørsmål om hvorfor akkurat de ble valgt ut. En løsning på det sier Andrew og Vassenden (2007) er at de personer som blir foreslått som deltaker gir sitt samtykke til kontaktpersonen og kontaktpersonen videreformidler deres navn til forskeren. Forskeren kan etablere kontakt først når samtykket er innhentet (Thagaard, 2013).

Et annet problem med en slik utvelgelse kan være at man velger personer fra samme miljø. For å unngå dette er det viktig å velge personer som er knyttet innen ulike miljø (Thagaard, 2013).

De pakistanske jentene jeg intervjuet var fra forskjellige miljøer og hadde forskjellige trosretninger innen islam. To av dem var sunni muslimer og ene var ahmadi-muslim. To bodde utenfor Oslo og hadde vokst opp med etnisk norske barn mens den tredje bodde i Oslo og vokst opp i området med mange innvandringsbakgrunn. Så jentene hadde vokst opp i og holdt seg til forskjellige miljøer siden de bodde i forskjellige steder og gikk på ulike utdanninger. Eneste var at de hadde fellesvenninner som koblet de sammen iblant, på bryllupsfester, bursdagsfester eller andre fester unntatt eid fest, siden de tilhørte forskjellige moskeer.

Det var veldig vanskelig for meg å skaffe afghanske informanter. Jeg ville ikke velge de jentene jeg kjente og som tilhørte min moske, for jeg viste at de ikke ville være åpen for meg og fortelle ting på en annen måte enn det som er virkeligheten. Det er vanskelig å si hvor åpne alle informantene har vært for meg, men akkurat afghanske jenter som er fra min egen folkestamme⁹ og tilhører vår moske ville ikke være så

⁹ I Afghanistan finnes det flere folkestammer som hovedsakelig er delt inn i fire. Min folkestamme (Hazara) i Oslo og Akershus har en felles moske og via der kjenner alle hverandre. Om barna ikke

åpne. De hadde ikke stolt på meg selv om jeg hadde sagt at jeg har taushetsplikt og dataene skulle være anonyme. Hvert fall temaer som forholdet til motsatte kjønn og hva jenta gjør på fritiden er sensitive temaer som de ikke tør å fortelle noen som kjenner eller vet om hennes familie. Mer om det kommer jeg tilbake til under punktet dataenes kvalitet.

Jeg bestemte meg for å skaffe informantene mine via svømmekurs¹⁰. Der hadde jeg sett afghanske jenter som jeg ikke kjente, men hadde hørt at de snakket afghansk. De var fra andre folkestammer enn min egen, så det var en kjempemulighet for meg. Jeg hadde ikke snakket med de tidligere, men da prøvde jeg å etablere kontakt. Etter hvert som jeg ble litt kjent med dem, så fortalte jeg om prosjektet mitt og om de hadde lyst til å stille opp for intervju. De syntes at det var kjempe spennende og ville gjerne stille opp. Jeg hadde spurt flere, men fikk intervjuet to til slutt. Den tredje informanten var ei som jeg gikk i samme skole med når jeg bodde i Trondheim. Hun også har flyttet til Oslo for å studere. Denne hadde ikke jeg kontakt med på lenge, så jeg fant henne på Facebook og tok kontakt der. Vi møttes først, så fortalte jeg om prosjektet mitt og hun stilte opp til intervju.

3.4 Innsamling av data

Som jeg har skrevet tidligere benyttet jeg meg av intervju som datainnsamlingsmetode. Som sagt intervjuet jeg seks jenter. Hvor mange personer man trenger å intervjuet avhenger av studiets formål mener Kvale et al. (1997). I min studie hadde jeg ikke bestemt meg på forhånd hvor mange jeg skulle intervjuet egentlig. Men hadde en begrensning på maks 10-12. De var på grunn av tiden, for det er ganske tidskrevende å transkribere og analysere intervju. Jeg valgte å intervjuet tre fra hvert land på grunn av begrenset tid. Hvis jeg skulle velge flere måtte jeg bruke mye lengre tid på transkribering og analysen. Da tenkte jeg at tre fra hvert land og seks til sammen er hensiktsmessig. Kvale (1997) skriver at antall intervjupersoner ligger vanligvis på rundt 15 personer. Men antallet avhenger av formålet med undersøkelsen og hvor mye tid og ressurs forskeren har til rådighet. Han mener at det hadde vært fordel for mange forskere hvis de hadde basert seg på færre intervjuer. Det

kjenner hverandre så godt, gjør foreldrene det. De kjenner hverandre utenfor Oslos og Akershus grenser også. Derfor er alle forsiktige med hva de gjør for ryktene går fort blant dem.

¹⁰ På søndager er det svømmekurs (kan ikke si hvor på grunn av taushetsplikt) bare for kvinner og da kommer det bare muslimske jenter og kvinner. De fleste er afghanere, marokkanere og somalere.

er ikke slik at jo flere intervjuer man har desto mer vitenskapelig er prosjektet som mange forskere kanskje tror. Det kan skyldes kravet til generaliserbarhet. Kvale skriver at intervjuresultatene ikke kan generaliseres på grunn av få antall intervjupersoner. I postmoderne oppfatninger av samfunnsvitenskapene er universelt generalisering erstattet av muligheten for å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, med fokus på samfunnsvitenskapenes kontekstualitet og heterogenitet¹¹ (Kvale, 2009, s.181).

Da jeg hadde intervjuet tre fra hvert land følte jeg at jeg kom til "metningspunkt". Med metningspunkt menes at man foretar beslutninger om utvalgets størrelse i løpet av forskningsprosessen og fremhever at vi skal vurdere hvordan analyser av utvalget kan bidra til å utvikle forståelse av de prosessene eller enhetene vi studerer (Thagaard, 2013).

Jeg hadde et halvstrukturert eller fokusert intervju. Det betyr at jeg som forsker hadde bestemt tema på forhånd og hva informantene skulle snakke og fortelle om. Det var intervjuguiden som jeg på forhånd hadde laget spørsmålene. En intervjuguide dekker til sammen de sentrale temaer og spørsmål som studien skal belyse (Dalen, 2011). Jeg intervjuet ikke mer enn en per dag. Det var fordi jeg transkriberte intervjuene på samme dag. Det hadde blitt slitsomt å intervjuet og transkribere mer enn et intervju. Jeg skrev notater samtidig som jeg tok lydopptak. Det var for å forsikre meg at jeg ikke mister noe viktig informasjon. Man kan ikke stole på lydbånd, kanskje den ikke spilte inn eller den ikke spilte etter jeg skulle lytte til samtalen. Så derfor skrev jeg notater, slik at jeg hadde de viktigste punktene. Dette gjorde det lettere for meg å ordne analysen. Når forskeren skriver notater får intervjupersonen også tid til å tenke seg om og vurdere om han eller hun har mer og fortelle (Thagaard, 2013, s. 112). Alle jentene ble intervjuet i grupperom i mitt eller deres eget studiested. Jeg ville ikke sitte i cafeer, spisesteder eller utesteder for å unngå at andre skulle høre samtalen og også for å unngå å bli forstyrret av bakgrunnslyder som kunne gjøre det vanskelig å høre lydopptaket.

¹¹ Diskusjonen om hvor og når det kan generaliseres ut fra enkeltvis kasusstudier kan leses i kap.15 fra side 246 i Kvale (2009).

3.5 Dataenes kvalitet

Man skal reflektere over dataenes meningsinnhold når man skal tolke resultater av en undersøkelse. Hvordan dataene tolkes knyttes til forskerens teoretiske bakgrunn og de sammenhenger som forskeren vurderer under analysen av dataene. Derfor er det viktig å vurdere dataenes kvalitet og meningsinnhold.

Når man skal se på dataenes kvalitet er det begrepene troverdighet, validitet og overførbarhet man vurderer ut fra. Troverdigheten har med fremgangsmåten av undersøkelsen å gjøre, om den er utført på en tillitvekkende måte som kan overbevise leserne. Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Overførbarhet handler om hvorvidt den forståelsen forskeren har utviklet innenfor rammen av et prosjekt er relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013).

3.5.1 Datas reliabilitet

Min bakgrunn som muslim og afghaner kan ha påvirket svarene jeg fikk fra informantene. Enten det har ført til at de har svart uærlig i forhold til sensitive temaer forholdet til motsatt kjønn, seksualitet og alkohol som ellers er flaut å snakke åpen om og blir sett på som skam i vår kultur¹². Eller det kan ha påvirket at jentene har svart ganske ærlig og følte seg trygg på meg, på grunn av vår felles kulturelle, religiøse og med afghanske jentene språklige bakgrunn. Det var lite aldersforskjell også mellom meg og informantene som oftest gjør at man er mer åpen med sine jevnaldrende enn de som er mye eldre.

Jeg selv føler at jeg hadde god kontakt med informantene mine under intervjuene. Alle intervjuene var som en dialog. Ingen av informantene virket stresset på grunn av spørsmålene eller at jeg tok lydopptak. Jeg prøvde så godt jeg kunne for å lage åpne spørsmål i intervjuguiden og stille åpne spørsmål under intervjuet uten å prøve å lede spørsmålene til det jeg ville ha som svar.

Kvale og Birkmann (1997) skriver at det kvalitative intervju er preget av en asymmetrisk relasjon der forskeren bestemmer hva det skal snakkes om og hvordan det skal foregå. Men Thagaard (2013) skriver at den som intervjues har den posisjonen som formidler kunnskap og forståelse til forskeren. De som intervjues har kompetanse i kommunikasjonen som gjør relasjonen mindre asymmetri.

¹² Med "vår kultur" mener jeg afghanske og pakistanske kulturen, som jeg tidligere i oppgaven har redegjort for at Afghanistan og Pakistan har ganske lik kultur.

Jeg opplevde min relasjon til mine informanter som symmetrisk, selv om det var jeg som hadde bestemt tema på hva det skulle snakkes om. Vi snakket om mye mer enn det jeg hadde på intervjuguiden og hadde tenkt å snakke om. Det synes jeg er positivt, for jeg fikk mer utfyllende data. Det stryker også datas troverdighet.

Jeg hadde som sagt også kjønn som noe felles med informantene mine. Thagaard (2013) skriver at når forsker og intervjupersonen er av samme kjønn, gir det grunnlag for en felles forståelse (Thagaard, 2013, s. 116).

Det følte jeg at det gjorde mellom meg og de jeg intervjuet. Når de fortalte om noe så sa de ofte "som du sikkert også har opplevd" eller "som du vet... sånn er det for oss jenter". Det at vi var av samme kjønn gjorde at informantene følte at jeg forstår dem mer og på en bedre måte, tenker jeg.

3.5.2 Datas validitet

I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, eller *"i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om"* (Kvale, 2009, s.251).

Validitet er altså knyttet til tolkningen av data og gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013).

Når det gjelder datas validitet bør forskeren stille seg kritisk for egne tolkninger. *"Relasjonen til det miljøet som studeres har betydning for tolkningene forskeren kommer frem til. Om forskeren er en del av det miljøet som forskes eller er en utenforstående, har betydning for forskerens forståelse som han eller hun utvikler i løpet av prosjektet"* (Thagaard, 2013, s. 194).

Som jeg har skrevet tidligere, er min forskningsspørsmål noe jeg selv er en del av. Det blir på en måte at jeg forsker i min egen kultur. Selv om jeg ikke var av det samme miljøet informantene mine kom fra så hadde vi felles kulturelle bakgrunn som påvirket kommunikasjonen vår og ikke minst mine tolkninger av data. Selv om jeg prøvde å være kritisk til egne tolkninger ved å se gjennom tidligere forskning med samme tema som min, jeg kan ikke si at vår kulturelle fellestrekk ikke har påvirket min tolkning, det kan ha påvirket uten at jeg har vært klar over det. På samme måte er det vanskelig å si at det har påvirket tolkningene mine. Men jeg har prøvd å være kritisk til egne tolkninger for å unngå det, og det styrker forskningens validitet.

En annen ting som styrker datas validitet er at forskeren reflekterer over sin posisjon under feltarbeidet. Om forskeren har en over-/underordningsrelasjon til intervjupersonene gir et annet grunnlag for tolkningen og utviklingen av data enn om de hadde en likeverdig og symmetrisk relasjon (Thagaard, 2013).

Jeg selv mener at jeg hadde en likeverdig og symmetrisk relasjon med mine intervjupersoner, selv om jeg hadde konstruert spørsmålene. Jeg lyttet aktivt til det informantene sa og viste respekt og forståelse som skapte en god kontakt mellom oss. Om det var noe de ikke ønsket å fortelle tok jeg hensyn til det og viste forståelse for det.

3.5.3 Datas overførbarhet

Jeg mener at mitt funn og min teoretiske forståelse kan brukes også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Funn som å vokse opp mellom en tradisjonell familie og moderne samfunn, å finne sin tilhørighet blant kulturforskjellene som finnes mellom hjemmet og samfunnet, danne sin identitet i mange former er aktuelle temaer for dagens Norge. Det kan bidra med en forståelse for andre innvandrere- eller minoritetsspråklige ungdommer med og uten muslimsk bakgrunn og også for etniske nordmenn. Det kan være noe for minoritetsforeldrene også, der de får et innblikk i hvordan oppveksten i Norge oppleves for deres barn eller andre ungdommer med samme bakgrunn.

3.6 Analysemetode – tematisert tilnærming

I analysedelen skal jeg belyse hvilken tilnærming jeg hadde for å analysere mine data. Hovedfokuset mitt har vært egentlig på temaet i oppgaven som var å finne ut om jentenes opplevelse av å danne sin identitet og finne sin tilhørighet mellom kulturen foreldrene har med fra hjemlandet og den norske kulturen. Da er tematisert tilnærming ganske relevant for min oppgave.

Jeg gjorde intervjuene mine i løpet av to måneder, november 2014 til januar 2015. Alle intervjuene ble transkribert som ble litt i overkant av 35sider. Av de 35 sidene tok jeg ut de viktigste sitatene og utsagnene som var viktig for min oppgave, og det ble cirka 12 sider. Disse 12 sidene var som en mer samlet versjon av intervjuene for

meg. Jeg skrev ut flere eksemplarer av transkripsjonene der jeg klippet ut sitatene som handlet om samme tema og satte det inn i samme konvolutt. For eksempel de som hadde snakket om ære og skam, ble klipt ut og satt inn i samme konvolutt med de andre sitatene innenfor samme tema.

Jeg var mest interessert i å finne ut hva hver enkel informants uttalelse og fortelling har å si for min oppgavens tema. Jeg var mest fokusert på å finne svar på min problemstilling som handlet om flere temaer som familierelasjoner, oppveksten mellom det tradisjonelle og det moderne, ungdommenes religiøsitet, dobbeltliv, ære og skam, møte med majoritetssamfunnet og skolen, og ikke minst konstruksjon av tilhørighet. Da blir tematisert tilnærming et naturlig valg.

I tematiserte tilnærminger er fokuset rettet mot temaer som representert i prosjektet. Analyser av materialet som er basert på denne tilnærmingen, innebærer at vi studerer hvert tema for alle deltakere. Den engelske betegnelsen "cross-sectional analysis" fremhever det at temaer kan analyseres "på tvers" av materialet (Thagaard, 2013, s. 181).

Siden jeg hadde valgt informanter fra to land Afghanistan og Pakistan var det hensiktsmessig å fokusere på personene for å se om det er noen likheter og forskjeller mellom informantene fra de to landene.

Jeg analyserte hvert intervju ut fra enkeltpersoner der jeg skrev ned hva hver enkelt av dem sa. Jeg var jo interessert i det var nyttig i forhold til min oppgavens tema, men jeg måtte forstå og gå i dybden på hver enkelt informant og deres opplevelse av sin identitetsdannelse og tilhørighet for å kunne koble det til oppgavens tema. De notatene som jeg skrev underveis i analysen av hvert enkelt intervju kan gi grunnlaget for personsentrerte tilnærminger, mener Thagaard (2013).

Jeg har nevnt at jeg klippet ut sitater som handlet om samme tema og satte det sammen i en konvolutt. På denne måten kategoriserte jeg sitatene inn i de forskjellige temaene som jeg hadde lyst å svare på eller drøfte. Thagaard (2013) skriver at det ikke er lurt å ha for mange kategoriseringer for da blir det uoversiktlig og ikke for få heller, da blir analysen lite nyansert.

Det at jeg har hatt fokus på både person og tema, betyr at jeg hadde fokus på både de enkelte, altså informantene og helheten som var temaet. Thagaard (2013) skriver at i kvalitative studier bør forskeren veksle mellom helhetlige perspektiver og studier av

enkelte enheter (s.172). Denne vekslingen mellom nivåene i analysen gir et helhetlig og nyansert perspektiv.

3.7 Etiske betraktninger

I kvalitative intervju og forskning kan vi møte etiske og metodiske utfordringer.

Stigmatisering kan være en av de utfordringene som kan oppstå, særlig hvis informantene tilhører en synlig minoritetsgruppe, som innvandrere, funksjonshemmede og adopterte barn. Faren her er at hele gruppen kan bli stemplet som det forskningsrapporten kommer frem med (Dalen, 2011).

Kvale (1997) skriver at det finnes tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene gir sitt samtykke og stiller opp frivillig til å delta i undersøkelsen der de kan trekke seg som når som helst. Dette er viktig for å forhindre utilbørlig påvirkning og tvang (Kvale, 1997).

Siden min oppgave handlet om identitetsdannelse og tilhørighet så ble det mye snakk om sensitive opplysninger med informantene som de ellers ikke ville delt med ukjente. Det gjorde at jeg måtte ha informantenes samtykke slik at både dem følte seg tryggere og jeg som forsker.

Jeg hadde skrevet et samtykke brev¹³ som alle informantene mine fikk før vi hadde intervju. Jeg ga samtykke brevet til hun som var kontaktpersonen mellom meg og informantene og hun tok med videre til informantene og tilbake til meg. Etter at jeg hadde fått informerte samtykkene tok jeg neste steget som var å sette opp tid til intervjuet. Jeg snakket med mange av informantene på viber før vi møtte hverandre. Også der nevnte jeg det med anonymisering og at de kan trekke seg når som helst for å forsikre meg at det er sagt.

Konfidensialitet handler om at man anonymiserer personlige data og ikke offentliggjør dem slik at utenforstående ikke får tilgang til dataene som kan avsløre intervjupersonenes identitet (Kvale, 1997).

Jeg startet med anonymisering allerede når jeg skulle transkribere intervjuene. Jeg byttet navn, alderen (pluss, minus 1-2år), studieretning og begrenset bostedet til i og utenfor Oslo. Navnene jeg bruker er fiktive. Transkripsjonene ble oppbevart separert med telefon nummeret og epost adresser. Jeg slettet lydopptakene etter jeg hadde

¹³ Se vedlegg 2

transkribert dem. Jeg følte at jeg hadde transkribert på en utfyllende og nøyaktig måte at jeg ikke trengte å ha lydopptakene lenger. Men det er vanskelig å si at jeg har klart å opprettholde full anonymitet. Informantene kan ha gitt informasjon eller ordlagt seg på en spesiell måte som gjør at den bestemte jenta kan bli gjenkjent.

En annen ting som jeg har nevnt er stigmatisering av minoritetsgrupper. Afghanere og pakistanere er minoritetsgrupper med små miljøer som gjør faren større for å gjenkjenne informantene. Det er ikke bare informantene men det jeg som forsker setter denne gruppa ut for gjennom min oppgave også. Dette er konsekvenser av forskningen forskere bør klar over.

Kvale skriver at: *"Konsekvenser av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene. Forskeren har ansvar for å tenke gjennom konsekvensene, ikke bare for personene som deltar i studien, men også for den større gruppen de representerer"* (1997, s.69).

Som jeg har nevnt Dale (2011) som skriver at faren for stigmatisering er større når det er en minoritetsgruppe. Hun nevner som eksempel "Stovner-undersøkelsen" der en hel bydel ble stemplet som ressurs svak og problematisk. Det vi kommer ut med som forskere gjennom våre rapporter eller forskning kan henge seg på enkeltmennesker og grupper over lang tid, selv om forholdene skal endre seg.

4. Oppvekst og familierelasjoner

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn ut fra intervjuene jeg har utført. Jeg skal starte med å presentere jentenes relasjon til familien før jeg går til deres relasjon til majoritetssamfunnet, der skolen er sentral. Jeg skal starte med familierelasjoner for å finne ut om hvor sterk bånd det er mellom jentene og familien og foreldrene og deres kultur fra hjemlandet. Under denne delen kommer mange andre underkapitler som er med på å svare på forskningsspørsmål nummer en.

For å kunne finne ut av forskningsspørsmål nummer to var det viktig å se hvilken betydning har samfunnet der jeg fokuserer på skolen for jentenes hverdagsliv og hvordan den er med på å påvirke jentenes tilhørighet og identitetsdannelse.

På slutten skal jeg skrive om jentenes konstruksjon av tilhørighet. Der skal jeg presentere hvordan jentene mellom majoritetskultur og foreldrenes kultur finner sin tilhørighet.

Jeg har vært opptatt av å få fram hva jentene mente og har opplevd sin oppdragelse. Hva foreldrene har vektlagt mest under oppdragelsen. Da har jeg hatt det tradisjonelle og det moderne i bakhode. Jeg har også vært opptatt å se om det er noen likheter og forskjeller mellom det jeg min oppfinnelse og tidligere forskning som jeg har skrevet om i innledningen og teorikapitlet.

Dette kapitlet(4.1) er delt inn i tre underkapitler. Det første underkapitlet har flere andre underkapitler som til sammen svarer¹⁴ på forskningsspørsmål en. Det andre kapitlet (4.2) skal svare på forskningsspørsmål nummer to. Der har jeg fokusert på skolen som møtested mellom innvandrerfamilier og majoritetssamfunnet. Den siste delen (4.3) skal svare på hvordan jentene finner sin tilhørighet med utgangspunkt i 4.1 og 4.2, der både familien og majoritetssamfunnet via skolen er med på å påvirke.

¹⁴ Med svare mener jeg at den gir meg grunnlag og data for å drøfte forskningsspørsmålene og problemstillingen.

4.1 Foreldrene som primærsosialiseringsagent

For å finne ut om av forskningsspørsmål nummer en; *Hvordan foreldrenes oppdragelsesidealer og holdninger til norsk majoritetskultur påvirker disse jentenes sosialiseringsspross og identitetsdannelse*, ønsket jeg å belyse relasjonen mellom jentene og familien. Hvor stor rolle har foreldrene og deres kulturelle bakgrunn på disse jentenes tilhørighet i det norske samfunnet. Det er først og fremst innen familien man får oppdragelsen og sosialiserer seg i. Da snakker vi om primærsosialisering. Som jeg har skrevet i teorikapitlet så har familien stor betydning for sosialiseringen i de første leveårene som primære sosialiseringssagenter. Primær- og sekundærsosialisering har sammenheng med Hoem (1978) sin uformell og formell sosialisering. Uformell og formell sosialisering skjer i både primær- og sekundærsosialiseringen.

Den uformelle skjer med familien, venner, naboer og kamerater og ikke minst massemedia som gjør oss kjent med verden rundt oss og lærer oss å tolke det. Den formelle skjer oftest i opplæringsinstitusjoner der sosialiseringen er planlagt og organisert. Her er aktivitetene, undervisningen og veiledningen planlagt og institusjoner påtar seg et sosialiseringssopdrag (Sand, 2008).

Hva en vektlegger i primærsosialiseringen varierer fra samfunn til samfunn og fra familie til familie. Når det gjelder minoritetsfamiliers situasjon i Norge kan vi se på hvordan familiemønster de har. Som jeg har nevnt i innledningen kan man snakke om to idealtyper familiemønster som ifølge (Eriksen & Sajjad, 2011) er den norske kjernefamilien som kan forbindes med moderne samfunn og den patriarkalske storfamilien som forbindes med tradisjonelle samfunn. Moderniteten forbindes ofte med et individualistisk syn på oppdragelse og det tradisjonelle forbindes med et kollektivistisk syn på oppdragelsen.

Fauske og Øia (2003) skriver at det er vanskeligere for ungdommer som vokser i kollektivistisk orienterte kulturer å løsrive seg fra familien enn for de som vokser i en individualistisk orientert kultur der det blir sett på som en del av ungdoms utvikling. I en kollektivistisk kultur forventes det at de yngre skal innrette seg etter de eldre og kollektivets ønske enn egne (jf. Østberg, 2003). Derfor mener Fauske og Øia (2003) at det er vanskelig for innvandrerungdom å løsrive seg fra foreldrene eller familien. De vil helst utsette denne løsrivelsen for å bevare familieharmonien.

4.1.1 En oppvekst preget av forhandlinger og dobbeltliv

Ofte kan vi lese at innvandrerbarn vokser opp i familier hvor den tradisjonelle barneoppdragelsen dominerer (jf. Østberg 2003, Jacobsen 2002). Det gjelder særlig innvandrere fra muslimske land. Mine data viser også at jentene jeg har intervjuet har blitt oppdratt med det som regnes som tradisjonelle oppdragelsesideal der lydighet står sentralt. Jentene har forskjellige meninger om sin oppdragelse og oppvekst som jeg skal skrive om videre i denne delen.

Det er ikke lett å skille mellom det tradisjonelle og det moderne. Alle samfunn har noe av begge i dag (jf. Prieur 2004, Eriksen og Sajjad 2011 og Jacobsen 2002). Men likevel finner vi i litteratur der det snakkes om hva som anses som tradisjonelt og moderne, særlig når det gjelder familiemønster og oppdragelsesideal.

Mange minoritetsbarn vokser opp i en familie hvor det tradisjonelle¹⁵ og det kollektivistiske synet på oppdragelsen dominerer. Her er lydighet det sentrale under oppdragelsen. Foreldrene vil at barna skal respektere og vær lydige mot dem. Men det varierer fra familie til familie, og det gjelder mine informanter også. Noen av informantene forteller at foreldrene krever både at de skal være lydige, samtidig som de skal være selvstendige på lik linje med etnisk norske.

”Foreldrene mine har alltid oppdratt meg på den måten at jeg skal være lydige mot dem og respektere dem, ikke bare dem, men andre eldre også, som onkler, tanter osv. helt fra barndommen av til nå, men de krever samtidig at jeg skal være selvstendig. Ofte sier foreldrene mine at jeg skal lære av norske ungdommer, de jobber selv om foreldrene er rike. De vil at jeg skal være lydig samtidig må jeg klare meg selv med lekser, jobb og andre ting som norske oftest får hjelp fra sine foreldre til for å få til” (Meleke, 19).

Alle informantene sa at lydighet og respekt for de eldre har vært sentralt under deres oppdragelse. Med eldre mente de først og fremst familiemedlemmer som besteforeldre, foreldre, onkler, tanter, fettere og kusiner som er mye eldre enn dem osv. To av afghanske informantene fortalte at de ikke har lov å si imot sine foreldre og de kan ikke diskutere med sine foreldre om ting de var uenig i. Hvis de argumenterer mot eller for noe blir det sett på som uhøflighet av foreldrene.

¹⁵ Dikotomien tradisjonelt og modernitet har jeg skrevet om i del 2.2

"Foreldrene mine er typisk afghaner foreldre. Sikkert fordi de er gamle og tenker gammeldags, men de tåler ikke at jeg eller mine søsken skal si noe imot dem. Vi kan ikke se i øynene heller, så vi må holde hode ned mens vi får kjeft (ler). Jeg dør jo ikke av det, jeg lever med det og har holdt ut til nå (ler). Jeg vil ikke såre dem for jeg er jo veldig glad i dem, men blir lei noen ganger. Heldigvis bor besteforeldrene mine i Afghanistan ellers hadde dem vært sikkert enda verre (ler). Dem ringer fra Afghanistan og prøver å bestemme over livet vårt her. De vil bestemme om hvem vi skal gifte oss med osv. Men heldigvis har ikke pappa hørt på dem ennå, for skolen er ganske viktig for han. Han vil at jeg skal ta høyere utdanning før jeg gifter meg". (Mina)

Denne afghanske informant syntes det var komisk at hun hadde slike foreldre. Hun virket irritert over at foreldrene hadde en slik holdning men lo samtidig. Det var faren som tok de viktigste avgjørelsene og bestemte det meste hjemmet. I spørsmål om moren hadde noe rolle svarte hun at moren bestemte hva de skal spise til middag og lignende, men ikke de viktigste avgjørelsene. Det var fordi moren var analfabet og faren har høy utdanning og han mente at kona ikke hadde nok kunnskap til å være med å bestemme noe.

Jeg tolker det som en type motstand når denne informanten ler mens hun forteller. Det er et tegn på at hun ikke tar foreldrenes grensesetting så alvorlig som foreldrene vil. Eller at hun er lydig når foreldrene er til stedet, men ikke når de ikke er der.

"Mine foreldre har alltid prøvd å oppdra meg på en måte der ingen skal snakke stygt om dem, når de møter meg. Du skjønner, afghanere banner (Snakker stygt om/ baksnakker familien og foreldrene) på foreldrene først når barnet gjør noe feil eller er uhøflig så da går det utover foreldrene. Derfor har mine foreldre vært ganske strenge mot oss under oppdragelsen. Vi kunne ikke si noe imot foreldrene, hvert fall faren. Det har gjort at jeg ikke har så klare meninger nå som jeg er blitt nesten voksen. Jeg sliter med det i skole og jobbsammenheng... foreldrene mine ønsket også at jeg at jeg skal være selvstendig fra jeg var liten. Altså gjøre tingene mine selv, som påkledning, rydde etter meg osv. som mange andre afghanske barn ikke gjør, da gjør mødrene for dem. Foreldrene mine synes at det er ganske positivt at norske

foreldre ikke oppdrar barna sine altfor bortskjemte og gir dem ansvar fra de er liten". (Laila)

Disse to afghanske informantene har foreldre som har kommet til Norge som godt voksne. Det kan være grunnen til at de har med seg den afghanske kulturen i forhold til oppdragelse der de ser på lydighet som noe av det viktigste i oppdragelsen. Men i følge Laila så ønsket faren også det at hun skulle ta til seg det positive fra norsk kultur. Det gjaldt å være selvstendig og jobbe hardt i forhold til studier og bli noe stort i framtiden. Med stort menes at hun skal få seg en prestisjefylle yrker og høyt utdanningsnivå. Det var Laila sin fars inntrykk av det positive ved norsk kultur.

Det at foreldrene til Laila ønsker at hun skal være lydig og samtidig lære seg å være selvstendig finner vi også hos en av de pakistanske informantene.

"Jeg synes ikke at foreldrene mine har vært så strenge mot meg, eller sånn unormal streng på en måte (ler). Dem har satt grenser og fortalt meg hva som er rett og galt, men de har gitt meg muligheten til å si min mening som mange andre utlendinger ikke får lov til, tror jeg (ler). Men jeg synes det er viktig at foreldrene setter grenser for barna sine, det er sånn man oppdrar barn. Mine foreldre ville at jeg skulle være både høflig mot voksne, altså være lydig og samtidig ønsket dem at jeg skulle lære å være selvstendig og ikke altfor bortskjemt som mange pakistanske barn er, da gjør mødrene alt for barna". (Meleke)

Denne informanten som familien virket ganske integrert i det norske samfunnet der både faren og moren jobbet, ønsket også at barna skal lære seg å være selvstendige på samme måte som Laila sine foreldre.

Alle informantene fortalte at foreldrene har hatt fokus på lydighet under oppdragelsen og nesten alle av foreldrene ønsket å oppdra både lydig og selvstendig, som informantene fortalte.

Det jeg har skrevet til nå har handlet om hva foreldrene har lagt vekt på av lydighet og selvstendighet. Jeg får det inntrykket at nesten alle av jentenes foreldre har hatt et ønske om å oppdra barna sine både lydige og selvstendige, med mest vekt på lydighet. Selvstendig i den betydningen at jentene skulle lære å gjøre sine oppgaver selv fra de

var små. De skulle klare seg selv med lekser og skolearbeid. Det kan skyldes foreldrenes manglende kunnskap om det norske skolesystemet og det norske samfunnet. (Frøyland & Gjerustad, 2012) skriver at en del av innvandrerfamilier har begrenset utdanning fra hjemlandet og ikke noe utdanning fra Norge, så det gjør det vanskelig for dem å følge opp sine barns skolegang. I tillegg til det har en del dårlig norsksferdigheter og ikke nok kunnskap om det norske samfunnet som gjør at de ikke kan hjelpe sine barn med lekse.

For de foreldrene som kommer til Norge som godt voksne som Mina, Zari og Laila sine, blir det vanskelig å sette seg i hvordan det norske samfunnet fungerer. De har levd så lenge i hjemlandet at det blir vanskelig å ta til seg nye kulturelle møter og verdier.

”Faren min har vært en suksessfull forretningsmann når han bodde i Afghanistan. Men nå er han arbeidsledig. Han kom til Norge når han var 50 år. Han klarte ikke å lære språket så bra og derfor fant ikke han jobb. Moren min er analfabet så det gjorde det enda vanskeligere for henne å lære seg norsk. Dem blir kjent med norsk samfunnet gjennom media. De ser på nyheter noen ganger og vi oversetter for dem. De møter ikke norske samfunnet på ordentlig, for de er ikke i jobb eller utdanning. Inntrykket de har av norsk kultur er det dem får fra media. Det gjør at de blir ekstra strenge noen ganger når de hører om voldtekt, eller ser reklamer der det er lettkledde damer. De trodde i starten at Norge vil at alle skal være sånn. Men nå har de fått med seg at det ikke er sånn da, men fortsatt er de bekymret for at jeg eller lillesøstera mi skal bli sånn (ler)”. (Laila)

Når foreldrene ikke er integrert nok og ikke aktiv samfunnsborger får dem et feil bilde av samfunnet. Det får dem gjennom media. Som jeg har forstått det så kunne ikke foreldrene til Laila så mye norsk og barna oversatte for dem. Men når barna ikke er hjemmet, så kan de forstå og tolke det de ser på tv helt feil. En annen ting kan være at faren får helt to forskjellige liv. Fra en suksessfull forretningsmann til en arbeidsledig mann. Det påvirker denne farens identitet og ikke minst autoritet.

Det var to andre informanter som hadde lignende utsagn om foreldrene. At foreldrene, særlig mødrene var hjemværende og ikke hadde blitt kjent med norske samfunnet. Det gjør at de blir avhengige av barna sine. De trenger barna med seg der de må bruke språket, om de skal til legen eller andre offentlige kontorer. Dette kan føre til at

foreldrenes autoritet blir svekket som igjen kan føre til at foreldrene blir strengere overfor barna. På den måten føler de kanskje at de fortsatt har den autoriteten overfor barna.

Prieur (2004) skriver at selv om barna har mer kompetanse som bedre språkferdigheter i norsk enn foreldrene, så påvirker ikke det forholdet til foreldrene, og foreldrenes innflytelse og autoritet overfor barna. Hun mener at båndet mellom barn og foreldre med innvandringsbakgrunn ikke bare har en annen styrke og kontinuitet enn de fleste etnisk norske ungdommer, men også en annen karakter. Barna har med seg det ansvaret at de er familiens ansikt blant andre pakistanere. Det de gjør blir sett på som at familien gjør det. Barna tar mye hensyn til det på grunn av foreldrene og familien¹⁶.

Flere av jentene snakket om at foreldrene er mye strengere i Norge enn når de er på reise i Pakistan og Afghanistan.

”Foreldrene mine er mye strengere når vi er i Norge enn når vi reiser til Pakistan. Når vi er i Pakistan så bryr ikke foreldrene seg om hvem vi drar ut med og hvor vi drar. De vet jo at vi ikke er kjent der så vi drar med familiemedlemmer og det er de som passer på oss. Det er jo det også at de kjenner miljøene der og kjenner mange rundt omkring der. De føler seg tryggere der. Mens her i Norge så drar ikke de ut, hvert fall mamma. Alt hun ser på tv er norsk kultur for henne som f.eks. paradise hotell osv. (ler)”. (Faiza)

Det at foreldrene er strengere i Norge enn hjemlandet var noe nesten alle informantene snakket om. De mente at det skyldes at foreldrene ikke vet hva som foregår egentlig ut i samfunnet. De tror at nordmenn fester og drikker seg fulle hver kveld. Informantene selv mente at Norge er et mye mer trygget land enn Afghanistan og Pakistan. De selv følte seg ikke trygge når de reiste dit. De sa at det skjer flere voldtekter i Afghanistan og Pakistan enn her i Norge. Det blir satt mye fokus på det i media i Norge, noe som ikke skjer i deres foreldres hjemland. De mente at i de landene skjer alt skjult eller får ikke oppmerksomhet fra media. Da får ikke folk vite

¹⁶ Mer om det skriver jeg under overskriften ”Dobbeltliv, ære og skam”.

hva som egentlig skjer i samfunnet og tror det er så mye tryggere land bare det er muslimsk stat.

Sara fortalte at hennes foreldre var strengere i Pakistan enn her i Norge. Foreldrene er fra en liten landsby som har holdt de gammeldagse tradisjonene. Der må Sara gå med pakistanske klær, dekke seg helt noe hun ikke gjør i Norge. Hun kan ikke gå ut alene og må ha meg seg familiemedlemmer både på grunn av sikkerhet og dårlig rykte.

Hvis en ung jente går ut alene blir det sett på som en dårlig handling.

Sara mente at hun har mye mer frihet i Norge enn Pakistan. Det kan også skyldes at foreldrene har bodd lenge i Norge og de er mer kjent med det norske samfunnet enn hjemlandet.

At foreldrene er strengere her i Norge enn hjemlandet kan lettere forstås i lys av Hoem (1978) sin beskrivelse av uformell sosialisering. Han skriver at i noen samfunn som samenes var det mulig å kontrollere barns sosialiseringsforløp og identitetsdannelse. Miljøet var kjent for foreldrene og sammen med naboene hadde de kontroll over barnas sosiale miljø og utviklingen av identitet og sosialiseringsarena. Derfor var ikke dem bekymret eller satte grenser for barna. Det samme gjelder disse foreldrene. De har på en måte kjennskap og kontroll over miljøene barna beveger seg i hjemlandet, derfor er ikke dem strenge. Mens i Norge som sagt er alt ukjent og fremmed som fører til at de vil beskytte barna ved å være strengere og sette mer grenser.

Som blant annet Prieur (2004) og Eriksen og Sajjad (2011) skriver er det vanskelig å sette skillelinje mellom hva som er tradisjonelt og moderne. I alle samfunn finner man både av det som blir kalt tradisjonelt og moderne.

Man kan ikke si at i moderne oppdragelse ønsker ikke foreldrene at barna skal være lydige eller respektere foreldrene. Men en del ting vektlegges mer enn andre som kan forbindes med tradisjonelle og moderne. Ut fra det kan man si hvilke oppdragelsesideal foreldrene har hatt. Jeg kan si at alle mine informanternes foreldre har hatt en oppdragelsesform som kan ligne det tradisjonelle. Det sier jeg ut fra at de måtte være lydige mot foreldrene, to av informantene mente at de ikke kunne si noe imot foreldrene som å ha egne meninger eller ta egne valg. Det var faren som tok de avgjørelsene hos alle informanter, mens hos noen hadde også moren medbestemmelse. Det er kjennetegnet ved det tradisjonelle oppdragelsesideal.

Jeg mener at selvstendighet handler om å være en bestemt person som klarer å tenke kritisk selv, ha egne meninger og ta egne valg. Når mine informanter snakket om selvstendighet var det for de første foreldrene som bestemte hva de skulle være selvstendige i forhold til. Det var mer de tingene foreldrene selv ikke klarte å bidra med noe selv som leksehjelp og økonomisk siden ikke alle foreldrene jobbet. Selvfølgelig er det å klare seg med leksene og jobbe en del av selvstendighet. Men det mangler når av de viktigste, særlig når jentene er på nesten voksen alder. Når jentene forteller at de ikke får ha egne meninger og foreldrene tar avgjørelser for dem så blir ikke den selvstendigheten det samme som jeg oppfatter det.

Dobbeltliv, ære og skam

En annen viktig ting ved disse jentenes oppdragelse er kjønn. Alle jentene har hatt et kjønnsbasert oppdragelse. Med det mener jeg at foreldrene har oppdratt og satt forskjellige grenser mellom jentene og deres brødre¹⁷.

Jacobsen (2002) skriver at kjønn blir en markør for etnisk, kulturell eller religiøs gruppeidentitet og som en kontrast mellom "oss" og "dem". Da er mellom "vår kultur" og det "norske kulturen". Det gjelder særlig i sosiale omgang mellom kjønnene som f.eks. vennskap og forhold til det motsatte kjønn.

Som alle andre foreldre og barn var det uenigheter mellom mine informanter og deres foreldre. Det informantene mine var mest uenig med sine foreldre var koblet til kulturforskjeller, som jeg oppfattet det. Foreldre ville på den ene siden ha dem slik de ønsket å oppdra dem som både lydige og selvstendige. Selvstendig ut fra det informantene fortalte innebar at de skulle klare seg selv økonomisk ved å skaffe seg jobb, være flinke til å spare penger og ikke sløse, kunne lage mat og være flink i husarbeid. De skal klare seg selv med alt som skjer både utenfor hjemmet og i huset. Men de måtte være lydige mot sine foreldre og akseptere foreldrenes ønsker, meninger og valgene de tok for barna. Det er ikke alltid barna klarer å oppfylle

¹⁷ Alle jentene hadde brødre. Sara og Meleke hadde en bror som var yngre enn dem selv, mens de andre hadde brødre eldre enn seg selv. Alle jentene snakka om at det var forskjellsbehandling mellom jenter og gutter hos dem. Guttene fikk mer frihet etter hvert som de ble eldre, mens det ble strengere for jentene. De mente at det var slik hos nesten alle afghanske og pakistanske familier at jenter hadde mindre frihet enn gutter.

foreldrenes ønsker og samtidig vil man ikke å såre dem. Det fører til at de har en parallelt liv ved siden av livet de viser for foreldrene.

"Jeg prøver så godt jeg kan å følge foreldrenes ønsker. Men det er ikke alltid lett, ikke på alle områder. Blir man forelsket er det vanskelig å gjøre noe med. Jeg har jo type nå uten at foreldrene mine vet om det. Det er skjult for mine afghanske venninner også, de kan spre det ryktet, så kan min familie få vite om det".

Meg: *"hvorfor skjuler du for foreldrene dine?"*

"Nei du vet det er forbudt å ha kjæreste, både ifølge islam og afghansk kultur. Hvis afghanere får vite om det så har jeg ødelagt både min og familien min sin rykte og ære. Da hadde jeg vært en skam for familien og blant afghanere".

Mina som har en streng og gammeldags familie, i følge henne selv, gjorde mye som var for skjult foreldrene. Hun mente at det startet med foreldrenes altfor strenge grenser som var kulturbetinget og ikke religiøst. Men samtidig så understreker hun at det ikke er mulig å være hundre prosent muslim heller og ingen klarer å følge alle reglene i islam, særlig når man bor i et ikke muslimsk land.

Alle informantene hadde et såkalte dobbeltliv. Om det gjaldt kjæreste, klesstil, vennerelasjon og andre ting som foreldrene ikke hadde akseptert at de gjorde. Temaer som kjæreste og seksualitet er tabubelagte temaer som de mente at ingen muslimske jenter forteller foreldrene sine. Men temaer som er mindre sensitive som klesstil og vennerelasjoner forteller ikke de heller så mye, særlig til faren. Med moren kunne de fleste diskutere. Hos noen var alt hemmelig og skjult både for moren og faren. To av mine informanter, Mina og Laila, hadde "skjulte klesstiler". De kledde seg annerledes ute enn de klærne de gikk med hjemmefra. Om de hadde på seg en tights og en kort genser så tok de på noe langt hjemmefra også tok dem av seg i bussen eller på skolen. De mente at på denne måten tilfredsstiller de både sine og foreldrenes ønske og krav.

"Det er jo ganske mye press på oss jenter på grunn av familiens ære og rykte. Vi må hele tiden tenke over det vi gjør for at vi ikke skal ødelegge familiens ære og rykte. Det som er dumt i vår kultur er at folk sier ikke at Sara har gjort

noe galt, men datteren til han har gjort det. Da går det utover faren min og familien min. Jeg som person får ikke skylda alene, men hele familien får det. Jeg hadde ikke brydd meg om det gjaldt bare meg, men jeg tenker på foreldrene mine".

Det Sara forteller er at hun ikke representerer bare seg selv, men også familien. Det kan tolkes som et uttrykk for det tradisjonelle og kollektivistiske kulturen. Brenna (2001) skriver at basert på forskning setter innvandrereforeldre strengere grenser for sine barn når de kommer i pubertetsalderen. Barna blir familiens ansikt og representerer familien blant andre med samme etniske bakgrunn og de har ansvar for familiens ære og rykte. Jeg får inntrykket av at jentene setter familiens ære og rykte fremfor egne interesser. Det er som sagt tegn til kollektivistiske orienteringen som Triandes (1979) skriver om der gruppens mål og behov vektlegges fremfor individets (Hundeide, 2003).

Det var noe alle informantene snakket om. De sa at brødrene deres også bar med seg det ansvaret nå de går ut, at de skal ikke gjøre noe dumt som kan ødelegge familiens rykte. Men når det gjelder gutter så bryr ikke folk seg så mye, det blir fort glemt, mente de. Mens når det gjelder jenter så setter det preg på hele hennes liv og familiens rykte på lang sikt..

Å bo med foreldrene

Alle informantene mine bor sammen med sine foreldre selv om de er over 18 år. De forteller at de skal bli boende hos sine foreldre til de gifter seg. Noen av dem får lov til å flytte ut hvis de må på grunn av utdanning, men ikke ellers.

Det er tegn på den kollektivistisk orienterte kulturen som at barna ikke ønsker å løsrive seg fra foreldrene (Fauske og Øia, 2003).

"Jeg hadde fått lov til å flytte ut om jeg ville det, for eksempel om jeg ikke kom inn på den linjen jeg ville her i Oslo så hadde jeg fått lov til å flytte til en annen by for å studere. Men jeg vil ikke det, jeg vil selv være med mine foreldre. Både på grunn av økonomi og dårlig rykte andre kommer til å spre

om meg. Da hadde familien min fått dårlig rykte på grunn av meg, og det vil jeg ikke"

Jeg: "Hvorfor vil du få dårlig rykte for å bo alene?"

"Nei du vet hvordan det er hos oss utlendinger, når ei jente bor alene så blir hun sett på som fornorsket. Da kan de tenke at jeg tar med gutter hjem, går ut og henger seint ute osv. de kan også lage masse falske rykter som alle andre kommer til å tro på siden jeg ikke bor med foreldrene og på en måte ingen som passer på meg".

Som vi leser i sitatet over får Meleke lov å bo alene på grunn av studiene. Noe av det samme fortalte de andre informantene om.

"Jeg hadde fått lov å bo alene på grunn av studier men ikke ellers. Da kan familien min si at jeg måtte flytte på grunn av studier så slipper folk å snakke så mye stygt om meg og familien. Det er først og fremst andre afghanere familien min tenker på, om hva de skal si om oss. De kan si at faren min ikke har nok ære som lar sin ugifte datter bo alene. Jeg vil aldri ødelegge min fars ære og familiens rykte. Det påvirker min egen framtid også. Jeg skal jo gifte meg med en afghaner, og vil helst gifte meg med en som bor her, da er det vanskelig å få en som man vil når man har dårlig rykte på seg".

Disse to sitatene viser hvor viktig familiens ære og rykte er for jentene. Men det viser også at foreldrene ser på utdanning som noe ganske viktig at de setter sitt ære på spill og er villig til å la sine ugifte døtre flytte ut for å studere. Det gjaldt alle informantene også de som mente de at de har en ganske strenge og tradisjonell familier som Mina og Laila. Det overrasket meg faktisk at Mina og Laila hadde fått lov til det. Jeg hadde fått det inntrykket at de hadde en tradisjonell afghansk familie, som var i følge i det jentene selv sa ganske strenge. Å studere ser ut til å være noe av det viktigste hos alle informantene. Foreldrene vil at de skal satse på skolen og på den måten skaffe seg en sikrere framtid her i Norge.

Det at jentene selv velger å bo med foreldrene viser at jentene har internalisert under oppdragelsen om å ta vare på familiens ære og rykte. Det er et tegn ved det tradisjonelle at man tenker kollektivt enn individuelt. Jentene tenker først og fremst på familien enn seg selv. På den andre siden så tenker foreldrene mer på barnas framtid

og utdanning enn sin ære og rykte. Det er tegn på at kultur ikke er fastlagt men er i endring. Selv om foreldrene kanskje selv tenker at de har holdt ved sin tradisjon og kultur uendret, så viser dette seg at det ikke er sant. Selv foreldrene blir påvirket i møte med nye kulturer. Foreldrene er i en annen situasjon nå enn dem selv var i barndommen der utdanning ikke var så viktig eller ikke hadde muligheten til å utdanne seg. Nå virker det som at foreldrene vil gjøre alt for å støtte sine barn til høyere utdanning og sikrere framtid.

Kjønn, kropp og klær

Alle jentene forteller at foreldrene har oppdratt dem forskjellig fra brødrene deres. De mener de har fått like mye av materielle ting som brødrene, men når det gjelder hvordan de skal oppføre seg og hvordan de skal være så har det vært noen forskjeller. Når det gjelder religiøsitet så har det blitt satt like grenser mener de. Både jentene selv og brødrene deres måtte lære seg å be, faste og ikke lyve, ha respekt for eldre osv. De mente at forskjellene blir større når barna blir eldre. Jentene får mer begrensninger enn guttene, særlig når det gjelder seksualitet og klesstil.

”Mine foreldre har oppdratt meg på lik linje som de har oppdratt brødrene mine sånn som jeg husker. De har ikke satt forskjell mellom oss til vi var ca. 12-14 år. Men etter da ble det forskjeller, mener jeg. Da måtte jeg passe på hva jeg skal ha på når jeg gikk ut og kunne ikke ha på meg skorts og singlet som broren min kunne. Jeg kunne ikke gå ut og spille fotball med gutter i fritiden. Jeg kunne bare leke og være med venninner. Jeg syntes det var ganske feigt at jeg ikke fikk de samme mulighetene som broren min”.

Meg: *”Hvorfor tror du at foreldrene dine som du sier satte forskjellige grenser fra du var ca. 12-14 år?”*

”De mente at jeg hadde blitt stor jente da og hvis andre afghanere skal se meg med gutter er det ikke bra for familiens rykte. Det som plager meg er at vi afghanere tenker mer på kultur enn religion. Vi sier ikke fordi det ikke er tillat i islam, men afghanere skal ikke snakke dårlig om oss osv.”.

Denne informanten Mina virket ganske kritisk til denne type kjønnsbasert oppdragelse. Hun fortalte at hun gjorde de tingene foreldrene hadde gitt henne klar beskjed å om å ikke gjøre. Hun spilte fotball med gutter i skolegården og hadde guttevenner. Hun tok av seg genseren når hun ble varm og løy til foreldrene når hun skulle til en guttevenn. Det gjorde hun fordi hun mente at det var kulturbetinget og ikke religiøst. Hun mente at i islam er intensjonen med det man gjør som er det viktigste. Om hun er venn med gutter har ikke noe si i følge islam, så lenge partene ikke blir tiltrukket av hverandre og ikke tenker mer enn søster eller bror eller en venn. Mina viser sin motstand mot foreldrenes satte grenser ved å ikke følge dem når de ikke var til stede. Hennes motstand tolker jeg er mot kultur og ikke religion. Hvis begrunnelsen hadde vært religiøs hadde kanskje Mina fulgt dem. Når foreldrenes begrunnelse ikke samsvarer med Mina sin oppfatning av å være jente blir det en type generasjonskonflikt tolker jeg det som. Men denne motstanden skjer ikke direkte og synlig, men i det usynlige. Det foreldrene til Mina hadde prøvd å oppdra henne til hadde ikke blitt internalisert av henne. Mina gjorde det hun mente var rett og hadde lyst til, bare skjult for foreldrene. Det ble starten på hennes dobbeltliv som jeg skal skrive om senere.

”Jeg har alltid diskusjoner med foreldrene mine om ting som jeg mener er urettferdig og ikke dem, det de synes er galt og ikke jeg. For eksempel når broren min får lov å være ute lengre enn meg uten å bli grillet med spørsmål om hvor han har vært og med hvem. Da kommer mamma alltid med samme begrunnelse at jenter er som en diamant de må passes godt på... men det forstår ikke jeg så mye av så vi har den samme diskusjonen om og om igjen uten at jeg får et ordentlig svar. Broren min er yngre enn meg og har mer frihet, det irriterer meg mest (ler)”.

Meleke begynte å reagere på sine foreldre etter hvert som hun ble eldre og innså at hun ikke får de samme mulighetene som broren som er yngre enn henne får. Hun har den muligheten til å diskutere med foreldrene sine som noen av informantene ikke har. I den afghanske og pakistanske kulturen skal man ikke diskutere med foreldrene, særlig faren. Det blir regnet som uhøflighet. Noen av jentene hadde diskusjoner med mødrene, men ingen av dem hadde det med fedrene.

Nesten alle informantene mente at det var feigt at foreldrene ga mer frihet til brødrene enn dem. Zari var den eneste som mente at selv om hennes familie var en typisk afghansk familie¹⁸ så hadde hun og storebroren like muligheter.

"Hjemme hos oss er det ikke noe forskjell på gutter og jenter. Både jeg og broren min må gjøre husarbeid, vi har fått samme muligheten til å utdanne oss, gå på trening, være med venner på fritiden. Om faren min har oppdratt oss lydig så har det vært sånn for broren min også. Han er over 30 år og bor med oss fordi han ikke er gift. Det blir mamma som skal finne kone til ham, men en han også vil ha da så han blir ikke tvunget".

Meg: *"Hvordan er det hos dere da med å gå ut seint på kvelden? Får du og broren din like muligheter da?"*.

"Nja, akkurat det med å gå ut er det en del forskjeller. Broren min kan være seint ute. Pappa eller mamma ringer han noen ganger og spør hvor han er. Da sier han bare "hos kompiser" og det er da greit. Men for min del får ikke jeg være så seint hos venninner og hvert fall ikke ute. Det er mest på grunn av sikkerheten da at foreldrene mine blir bekymret. Mamma sier at gutter blir ikke voldtatt, men det blir jenter (ler). Men det synes jeg er greit at broren min får være lenger ut seint enn meg. Jeg har jo andre friheter, så akkurat å gå ut seint trenger ikke jeg (ler)".

For Zari er friheten å kunne studere, jobbe, trene og få lov til å være aktiv i samfunnet. Det at hun ikke fikk lov å være ute like seint som broren sin hadde ikke noe betydning for henne. Hun så på det som en beskyttelse fra foreldrene.

Andre informantene så på frihet til å kunne bestemme selv over livet sitt. Det var særlig ekteskap de påpekte de ønsket at de hadde fått lov til å velge hvem de skal gifte seg med. For de fleste var frihet å kunne kle seg som de ville og kunne være ut med hvem de ville og til når de ville, når de var yngre. Men det endret seg etter hvert som de ble eldre og fokuset ble mer på friheten til å velge hvem vi vil gifte oss med. To av jentene mente at kjærlighetsekteskap var bedre enn arrangert. Resten mente at

¹⁸ Med "typisk afghansk" mente hun de familiene som følger bare afghansk kultur. Det peker mye mot det som er beskrivelsen av en tradisjonell samfunn. Lydighet er det viktigste i oppdragelsen, faren som tar alle avgjørelsene hjemmet osv.

foreldrene burde være involvert, men at de skal få være med på å bestemme også. Ingen av jentene mente at arrangert ekteskap er noe de ønsker eller de mener er bra.

Når det gjelder klesstil så beskrev nesten alle sin klesstil noe mellom muslimsk og "norsk". To av informantene brukte hijab¹⁹ og de begge var afghanere. Resten brukte ikke det.

"Jeg bruker hijab for det er en del av meg, av identiteten min. Det var først og fremst foreldrene mine som ønsket at jeg skulle starte med hijab når jeg begynte på videregående. Men før det så fortalte de meg om hvorfor man skal bruke hijab og ga meg veiledning på en måte. Nå er det blitt mitt eget valg. Jeg bruker det fordi jeg vil nå. Om foreldrene mine sier at jeg må ta av nå gjør ikke jeg det ... Jeg er ikke den typen som dekker meg så bra som jeg burde egentlig. Min klesstil ligger mellom muslimsk og norsk tenker jeg. Jeg bruker hijab og dekker håret, men bruker trange bukse, tights, eller moderne klær da. Jeg er med moten. Men jeg passer selvfølgelig på å ikke vise frem formene mine som bakkdelen og brystpartiet (ler).

Meg: *"Hva mener foreldrene dine om stilen din?"*

"De ga meg kommentarer i starten. De sa at jeg burde dekke meg mer osv. men etter hvert så skjønnte de at det er en del av personligheten min å kle seg på den måten. De har akseptert det nå. Jeg tenker at jeg bor i Norge og ikke i Afghanistan, trenger ikke dekke meg til som de ned i der... Men hjemme foran faren min bruker jeg afghanske klær som langt skjørt og har et skjerf rundt halsen som dekker brystpartiet hvis jeg ikke bruker det på hodet. Det er på grunn av respekt. Hos afghanere blir det sett på som uhøflighet gå med åpne klær foran faren, onkelen og andre eldre menn i familien".

Zari, som beskriver sin familie som en typisk tradisjonell afghansk familie, beskriver sin klesstil mellom det hun kaller muslimsk og norsk. Men hun prøver å bruke sine "norske" klær innenfor visse rammer der hun passer på at det ikke er for tettstående og dekkende med andre ord. Hjemme bruker hun afghanske klær som er mer dekkende enn det hun bruker ute i respekt for faren sin. Altså hun skifter klær i

¹⁹ Hijab er det arabiske ordet for hodeplagg som muslimske kvinner bærer.

forhold til de forskjellige miljøene hun er i. De fire andre informantene fortalte nesten det samme, at de har forskjellige typer klesdrakter i forskjellige miljøer og sammenhenger.

Zari aksepterte å bruke hijab slik som foreldrene ønsket, men hun har sin egen klesstil som foreldrene ikke var så fornøyde med i starten. For meg ser det ut som at de har gjort forhandlinger mellom seg der begge partene blir til en viss grad fornøyde. Foreldrene aksepterte hennes klesstil etter hvert som de skjønnte at det er hennes måte å være på. Jeg forstår det slik at når det skjer forhandlinger blir det mindre såkalte dobbelt liv.

"Jeg bruker ikke hijab, men jeg prøver å ikke frem så mye hud. Om sommeren går jeg med t-skjorter, men jeg passer på å ikke vise frem brystene mine (ler). Jeg bruker ikke singlet for det blir for drøyt tenker jeg. Da jeg gikk på ungdomsskolen så fikk jeg lyst å gå med singlet og shorts som mine norske venninner, men jeg tok ikke av meg genseren, for moren min fortalte meg alltid at når vi ikke er der så ser gud deg. Hjemme bruker jeg pakistanske klær, ikke fordi jeg må men det er behagelig synes jeg. På pakistanske fester bruker jeg pakistanske klær, men på jentefester så bruker jeg en kort kjole som norske jenter bruker. Da er det bare jenter der". (Faiza)

Faiza sa at hun prøver å følge de reglene foreldrene har satt for henne. Det gjør hun fordi hun er oppdratt på den måten at gud ser oss, selv om vi er alene eller foreldrene eller familiemedlemmer ikke er til stedet. Siden det som mente at foreldrenes grensesetting var kulturbetinget og ikke religiøst. Derfor fulgte hun ikke de reglene når foreldrene ikke var til stedet.

Jeg tenker at det er forskjell på hva foreldrene ønsket å oppdra jentene til og hva jentene egentlig praktiserte. Hos nesten alle hadde lydighet blitt en del av dem og deres personlighet. Det var noe som foreldrene ikke satte forskjell på mellom gutter og jenter og det var en del av jentenes barndom. Men ting begynte å endre seg etter hvert som de ble eldre. Både foreldrenes grensesetting og forventinger mellom gutter og jenter. Da møtte noen av jentene det med motstand, men i det skjulte. For noen som Faiza og Zainab hadde det meste av foreldrenes ønsker blitt internalisert. Men hos andre som Sara og Mina var det de praktiserte noe annet enn det foreldrene hadde prøvd å oppdra dem til.

Religionens betydning

Siden min oppgave handler om muslimer så blir det naturlig å skrive om religion. Mine informanter virket som de var opptatt av religion og det hadde stor betydning for deres hverdag. Det var med på å påvirke valgene de tok både i hverdagen og store valg som hadde stor betydning for deres liv. I denne delen skal jeg skrive om hvor mye vekt foreldrene har lagt på religionen under oppdragelsen og hvordan jentene praktiserer den som selvstendige individer ettersom de er blitt eldre.

Blant alle informantene var religionen noe av det de så på som viktigste i livet²⁰. Ingen av dem ville kalle seg hundre prosent muslim for de mente det er vanskelig å oppnå, men de gjorde sitt beste for å være en bra og praktiserende muslim. Mange av dem beskrev seg som lite religiøs frem til slutten av ungdomsskolen og starten av videregående. Men de ble religiøse etter hvert som de ble eldre. For noen var grunnen at de ble møtt med kritikk av majoritetssamfunnet som gjorde at de ble mer opptatt av sin religion for å kunne forsvare seg og islam.

"Foreldrene mine har alltid prøvd å oppdra meg som en god muslim der de lærte meg å be, tok meg med til moskeen osv. Men jeg selv var ikke så religiøs når jeg gikk i ungdomsskolen. Foreldrene mine var ikke den typen som tvang meg til å være religiøs. Dem gjorde sitt beste selyfølgelig men ikke med tvang. Dem veiledet meg og prøvde å fortelle meg hva som var rett og galt, men jeg var ikke så opptatt av det. Jeg ba noen ganger og fastet noen ganger men hadde ikke noe kunnskap om islam. Men de siste årene har muslimer vært ganske mye i fokus i media, de negative sidene altså, så merket jeg mye negative holdninger til islam også på skolen. Vi ble stilt masse spørsmål i timene både av medelever og av lærerne om hva vi mente om de gale handlingene muslimer gjør rundt omkring i verden. Da skjønnte jeg at jeg ikke hadde noe kunnskap om islam for å gi gode svar. Da bestemte jeg meg for å skaffe meg bøker om islam, lese koranen på norsk og engelsk for å kunne svare tilbake de som stilte meg spørsmål og vise at islam ikke er sånn media

²⁰ En av informantene var shia muslim, fire var sunni muslimer og en var ahmadi.

fremstiller, de kan ikke kamme alle over en kam. Det gjorde at jeg ble mer opptatt av religionen".

Det at Meleke forteller at hun ble mer opptatt av religionen fordi hun møtte kritikk fra etnisk norske på skolen, fortalte to andre informanter også om. De to andre hadde møtt slike holdninger på arbeidsplassen som gjorde at de bestemte seg for å få mer kunnskaper om islam.

"Jeg prøver å være praktiserende muslim, selv om jeg ikke bruker hijab nå. Men jeg har lyst å starte med det, siden jeg har startet på universitetet og det er mange muslimer der. Der jeg bor er ikke det så mange muslimer med hijab, og de som er har kommet de siste to-tre årene. Det var neste ingen med hijab i den videregående jeg gikk i. Da var det vanskelig å starte med det. Men jeg har planlagt å starte med det inshallah²¹". (Faiza)

Denne informanten har tenkt å begynne med å bære hijab for hun har begynt på universitet der hun møter mange andre muslimer. Det at hun ikke blir den eneste som bærer hijab gir henne trygghet til å tenke på å begynne med å bruke det. Dette skaper en ny gruppeidentitet for henne. Hun vil finne sin tilhørighet med andre jenter som er muslim og som bærer hijab.

"Jeg er blitt oppdratt for å være eller bli en god muslim. Jeg er stolt å være muslim og prøver å være en praktiserende, men når det blir blandet med tradisjoner så liker jeg ikke det. Da føler jeg på en måte at foreldrene våre bruker religionen for å få oss til å akseptere afghanske tradisjoner, liksom sann er det i islam. Men nå som jeg selv har studert om islam så er mye av det ikke innen islam. Folk har bare funnet på, du vet hvordan afghanere er... hvor i koranen står det at man må gifte seg med folk fra samme stamme eller kulturell bakgrunn, det er bare noe tull folk har funnet på.. det er liksom bare et eksempel av millioner... når jeg får barn skal jeg lære dem den ordentlige islam, og ikke blande det med noe kultur greier (ler). (Mina)

²¹ «Inshallah» betyr «Hvis gud vil» på arabisk som muslimer ofte bruker.

Vi kan lese fra tidligere sitater at Mina virker ganske kritisk til at foreldrene blander religion og kultur eller tradisjoner. I dette sitatet kan vi lese igjen at hun er kritisk til denne blandingen. Hun mente at når man selv ikke vet noe om islam så aksepterer man alt det foreldrene sier og godtar det er sikkert sånn det er i islam. Men når man selv studerer så blir man kjent med den virkelige islam. Hun mente også at det er sikkert slik foreldrene har lært det fra sine foreldre. De selv har ikke vært aktiv for å finne ut om den sanne islam, men bare har godtatt det foreldrene har fortalt dem med en blanding av kultur og tradisjoner.

Hvis vi skal se jentenes religiøsitet ut fra Jacobsen (2002)²² sin beskrivelse av unge muslimers religiøsitet og plassere de inn i de forskjellige tendensene, hadde Mina passet mer i den tredje tendensen altså ”nypraktiserende”. Det at Mina ønsker å lære om hva islam egentlig innebærer og står for uten å blande inn kultur og tradisjoner, tilhører den mer den nypraktiserende tendensen. Man kan da ikke si at hun ikke tilhører den første tendensen ”den etniske”. Mina forteller at foreldrene har ønsket å oppdra henne til å bli en god muslim og hun selv prøver å være en praktiserende muslim. At hun studerer islam betyr at religionen betyr mye for henne, bare at hun vil lære det på sin måte. Hun kan også plasseres i den andre tendensen ”den privatiserende”. Mina gjør religionen til noe personlig og privatiserer den ved å lære om islam på egen hånd. Det betyr at hun kan plasseres i alle tendensene. Men hun har mest av det som beskrives i den tredje tendensen, så man kan si at hun tilhører mest der.

Konflikt på grunn av religion er ikke bare mellom muslimer og ikke muslimer, men også muslimer blant muslimene selv imellom. Det er f.eks. mellom de forskjellige trosretningene som eksisterer innen islam der de største er Sunni og Shia. De senere årene har det utviklet seg andre trosretninger som Wahabi og Ahmadia.

Informantene nevner ikke noe som har med trosretningene å gjøre når de snakker om religion, unntatt når det gjelder giftemål.

”Jeg er sammen med en som også er fra Pakistan. Vi har vært sammen i over to år nå og familien min vet ikke noe om det. De hadde reagert hvis de fant ut om han, hvert fall når jeg ikke har noe framtid med han”.

²² Sjekk kap.2 under etnisk identitet

Jeg: *"Hvorfor har ikke du noe framtid med han?"*

"Fordi jeg er ahmadi, og han er sunni. Han har sagt til meg allerede at vi ikke har noe framtid sammen på grunn av at hans familie vil at han skal gifte seg med noen innen familien, for alle søsknene hans har gjort det. Min familie kommer ikke til å akseptere han heller for han tilhører ikke samme retningen som meg. Hvis han blir ahmadi så kan familien min akseptere han, men ikke ellers. Og hans familie kommer aldri til å akseptere meg heller, for jeg er ikke sunni og ikke fra hans familie heller. Jeg er sammen med han for jeg elsker han, og håper på en framtid sammen med han".

Sara virket ganske provosert mens hun fortalte om sitt forhold til kjæresten. Hun var kritisk til at hun måtte gifte seg med en som hadde samme religiøs retning som henne. For henne var det viktigste at han er muslim. På grunn av familien kunne ikke hun gifte seg med han hun elsket og det samme med han gutten. Han kunne ikke introdusere henne for sin familie for hun var Ahmadi og han viste at de ikke skulle akseptere henne.

Med det jentene forteller her så kan man si at med motstand fra majoritetssamfunnet blir jentenes muslimske identitet forsterket. De holder mer sammen og samtidig noen av dem ekskluderer seg fra majoritetssamfunnet for å unngå motstand og negative holdninger. Mens noen av dem prøver å skaffe seg mer kunnskap om islam for å kunne forsvare seg og sin tro.

Hvis jeg skal plassere mine informanter inn i de tendensene eller kategoriene som Jacobsen (2002) skriver om i forhold til unge muslimers religiøsitet så mener jeg at alle informantene mine kan plasseres i den tredje tendensen som hun kaller "nypraktiserende". Grunnen til det mener jeg ut fra det informantene fortalte var først og fremst de negative holdningene de møtte fra majoritetssamfunnet mot islam. Det førte til at jentene ble mer opptatt av å lære om den virkelige islam. Mens de studerte islam for å kunne forsvare seg mot majoritetssamfunnets kritikk av islam, ble jentene oppmerksomme på andre ting også. De oppdaget at det de hadde fått høre fra og blitt fortalt til av foreldrene i religionenes navn ikke hadde noe med islam å gjøre. Det var bare kulturbetinget og tradisjoner. Sara og Mina var de som var mest kritisk mot tradisjoner. Ingen av jentene har vist noen direkte motstand mot foreldrene på grunn av sine uenigheter. Mina for eksempel var ganske kritisk og reagerte på afghansk kultur og tradisjoner som hun mente hadde tatt friheten fra henne. Men hun hadde

ikke vist denne negative holdningen til afghansk kultur og tradisjon foran foreldrene. Det tolker jeg som hun selv ga uttrykk for at hun ikke kan si noe imot foreldrene for det blir regnet som uhøflighet. Det at jentene er kritiske til det og vil lære om islam på egen hånd er kjennetegn ved moderniteten og individualismen. Det endrer også deres religiøse identitet.

Oppsummering

Det viser seg at foreldrene til alle jentene har hatt mest fokus på lydighet under oppdragelsen. Det samsvarer med Prieur (2004), Jacobsen (2002) og Østberg (2003) sine studier at innvandrere særlig de med muslimsk bakgrunn har en tradisjonell og kollektivistisk syn på oppdragelsen.

Jentenes atferd er tegn på den kulturelle frisettingen²³ Ziehe (1989) snakker om. Jentene funderer over hvem de er og hvem de vil være. Selv om jentene har vokst opp i en tradisjonell familie, så tar jentene aktive valg i forhold til sin hverdag. De bestemmer hva de skal ha på seg, hvem de skal være med i fritiden som har mye å si for jentenes tilhørighet. Jentene tar disse valgene for det meste uavhengig av foreldrenes mening. Om foreldrene ikke liker det eller ikke er enig skjer det bak ryggen på foreldrene. Jentene får velge utdanning selv. De blir støttet av foreldrene men velger utdanningsretning selv. De skaper sin framtid i Norge og det er ikke noe som er nedarvet av foreldrene. Det er noe foreldrene ønsker også, at jentene skal få et sikrere og bedre framtid i Norge. Som Ziehe også mener er ikke individualisering så enkelt, som valg av livsstil. Det er ikke alltid at alle valgalternativene er reelle som fører til at det kan oppstå vanskeligheter mellom drømmen og virkeligheten. Ziehe (1989) sier at kulturell frisetting betyr ikke at kulturell kontekst ikke er viktig eller at vi ikke påvirkes av omgivelsene. Han mener at kulturell bakgrunn har stor betydning og vi påvirkes fortsatt av omgivelsene, men at vi må ta flere valg som betyr mye for oss, enn tidligere. Selv om mine informanter lever i et moderne samfunn så har foreldrenes kulturelle bakgrunn stor betydning i livet deres. Det gjelder særlig valg av partner og ekteskap. Jentene kan ikke ta individuelle valg når det gjelder ekteskap. For noen av jentene var det foreldrene som valgte uten at jentenes mening ble hørt eller tatt på alvor. Mens noen av de kunne uttrykke sin mening og medvirke til å velge partner sammen med foreldrene. At jentene skulle få lov til å velge en partner på lik

²³ Er beskrevet under teorikapitlet om tradisjonelle og moderne samfunn.

linje med etnisk norske jenter var umulig og urealistisk for de. Det er den individualiseringen der drømmen kommer i konflikt med virkeligheten. Hos mine informanter hadde det ikke blitt en konflikt enda, siden alle ugifte. Sara skulle gifte seg med en gutt fra Pakistan som foreldrene hadde valgt for henne og som hun hadde akseptert for foreldrenes skyld.

Foreldrene til mange av jentene var hjemværende, særlig mødrene. Nesten alle informantene mente at foreldrene er lite integrerte i samfunnet og blir kjent med det norske samfunnet via media. Det gjør at de ofte får et feil bilde av samfunnet og den norske kulturen. Hvor lenge foreldrene har bodd i Norge, hvor mye kunnskap de har om norsk samfunn og kultur, hvor integrerte de er og språket er med på å påvirke foreldrenes holdning til norsk majoritetskultur og samfunn og deres syn på oppdragelse. De fleste jentene mente at foreldrene var strengere i Norge enn i hjemlandet. Det skyldes at den sosiale kontrollen fra familie, naboer og andre bekjente ikke er like sterk her i Norge som i hjemlandet. Barna selv mente at det er sterk sosial kontroll her i Norge også. De må hele tiden være på vakt å ikke gjør noe som ikke er akseptabelt innen pakistansk og afghanske kultur som andre pakistanere eller afghanere kan se og sprer rykte om.

Alle jentene har hatt en kjønnsbasert oppdragelse fra pubertetsalderen. Det samsvarer med funnene til Prieur (2004), Jacobsen (2002) og Østberg (2003). De mente at foreldrene ikke har hatt noe forskjellsbehandling når de var liten, men det kom etter hvert som de ble eldre. Det hadde ført til at jentene utviklet såkalte dobbelt liv. Graden av dobbelt livet varierte fra jente til jente. Sara, Mina og Laila hadde det jeg vil kalle en høy grad av dobbelt liv, mens Zari, Faiza og Meleke hadde en lavere grad av dobbeltliv. Hva som avgjorde graden av dobbeltliv var avhengig av hvor mye jentene kunne forhandle med foreldrene og hvor opptatt de var av å bli anerkjent som norsk av etniske nordmenn eller sine etnisk norske venner.

Informantene mente at jenter har mer ansvar i enn gutter når det gjelder familiens ære. De må hele tiden prioritere familiens ære og rykte før egne ønsker og valg. Denne tankegangen er en del av det tradisjonelle og kollektivistiske kulturen.

Jentene gjør ikke direkte motstand mot sine foreldre. Grunnen til det kan være måten de er blitt oppdratt på. Alle jentene snakker om respekt og lydighet når de snakker om sin oppdragelse. Jentene har internalisert respekt og lydighet overfor foreldrene og gjør derfor ikke opprør mot foreldrene for å ikke være respektløs eller såre dem.

Jentene viser seg å ha utviklet såkalte plurale integrerte identiteter. De viser forskjellige sider av seg avhengig av konteksten. Jentenes subjektive identitet kommer mest frem i deres såkalte dobbeltliv. Hvordan de egentlig oppfatter seg selv og vise verden hvem de egentlig er kommer ikke lett frem i det livet de har foran foreldrene. De tar hensyn til foreldrenes lover og regler og prøver å leve eller spille det livet som foreldrene ønsker at de skal leve som.

Foreldrenes grenser og den sosiale kontrollen påvirker jentenes konstruksjon av tilhørighet mellom hjemmets kultur og norske majoritetskulturen. De påvirker på den måten at den begrenser jentenes til hva de kan være med på i fritiden, med venner og hvor de kan dra og ikke dra. Det påvirker deres forhold og vennerelasjonen til etnisk norske ungdommer. Mer om det skal jeg skrive om i de to neste kapitlene.

4.2 Møte med majoritetssamfunnet via skolen

Hva som er majoritets- eller norsk kulturen avhenger av konteksten. Jacobsen (2002) skriver at hva som anses å representere det norske, varierer i ulike kontekster. I samhandlingssituasjoner med etnisk norske ungdommer regner ofte muslimske ungdommer ting som de ikke får lov til eller ønsker å gjøre som det norske. Det kan omfatte for eksempel drikke alkohol, feste og å ha kjæreste. I andre situasjoner kan det være normer og verdier som er fokuset for å forståelsen av det norske.

Som jeg har skrevet i forrige kapittel ble det å være lettkledd, ha kjæreste og drikke alkohol forbundet med å være norsk. Mens i andre situasjoner som oppdragelsen, så foreldrene på det å være selvstendig, klare seg selv og ikke være avhengige av foreldrene som noe positivt ved den norske kulturen eller barneoppdragelsesidealet.

Minoritetsbarn og unge møter majoritetssamfunnets verdigrunnlag først og fremst gjennom skolen (jf. Hoem, 1978 og Østberg, 2003). Skolen som sosialiseringsarena er møtestedet for barn og unge med forskjellige religiøse, kulturelle og språklige bakgrunn. På skolen skjer både den uformelle og formelle sosialiseringen. Oftest blir skolen forbundet med bare formell sosialisering, men det skjer også uformell sosialisering sammen med andre jevnaldrende utenom undervisningen som for eksempel i friminuttene og lekesituasjonene (jf. Sand, 2008). Det betyr at skolen har stor påvirkningskraft i barnas sosialiseringsprosess og identitetsdannelse. Siden mine

informanternes foreldre tilhører minoritetsgrupper og har andre kulturelle og religiøse bakgrunn, kan det oppstå verdikonflikt med skolen.

Alle mine informanter jobber ved siden av skolen og trener på treningssenter, så de møter den norske kulturen flere steder enn bare skolen. Men de nevnte skolen som den første og viktigste stedet der de ble kjent med majoritetssamfunnets kultur, normer og verdier. Derfor har jeg fokusert på skolen enn resten av arenaene jentene møter til hverdags.

Skolen er en av de viktigste sosialiseringsarenaene for barn og unge. Skolen blir regnet som sekundærsosialisering. Her skjer det både formell og uformell sosialisering. Formelle er skolens innhold, altså undervisningen og de oppleggene og fagene som ligger i undervisningen. Uformell sosialisering er de andre elevene barna møter (jf. Østberg, 2003 og Sand, 2008).

Minoritets elever kan oppleve større forskjell på verdigrunnlaget mellom hjemme og skolen. Da kan det oppstå konflikter mellom elevenes hjem og skolen (Aasen, 2012 og Østberg, 2003). Det kan også oppstå konflikter elever seg imellom uten at skolens verdigrunnlag har noen betydning. Kanskje elevene selv ikke er opptatt av de forskjellige verdigrunnlagene de har hjemmet og på skolen.

”Jeg har ikke tenkt så mye på skolens innhold egentlig (ler). Men enten meg eller foreldrene mine hadde ikke problemer med skolesystemet eller fagenes innhold. Bare foreldrene mine likte ikke gymtimene. Da var gutter og jenter sammen, og det var uvanlig for dem. De var opptatt av at jeg ikke skulle ha på meg for trange klær og ikke komme i fysisk kontakt med guttene. Det hadde jeg fått strengt beskjed om (ler)”.

Det denne informanten sier i forhold til at enten hun eller foreldrene ikke hadde noe problemer med fagenes innhold eller skolesystemet samsvarer med de andre informantene. Det vi snakket om var i forhold til verdier og interesser. De fortalte at foreldrene var mer opptatt av at barna skal lære og få gode karakterer.

”Foreldrene mine har alltid vært opptatt av at jeg skal få bra karakterer. De har ikke tenkt eller sagt noe om hva som er skolens verdier i forhold til de

verdiene vi har hjemmet. Men jeg tenker om de hadde vist at vi lærer om kjønnsorganer, seksualitet sammen med gutta i en klasse, hadde dem helt sikkert reagert (ler)''.

Det at informantene forteller at foreldrene ikke har reagert på skolens innhold eller at det ikke har skapt verdikonflikt kan en av grunnene være at foreldrene ikke har oversikt over hva barna lærer. I følge noen av informantene så lærer ikke jenter noe om kjønnsorganer og seksualitet før de er gift eller hvert fall forlovet i Afghanistan og Pakistan Hvert fall ikke med gutter i samme klasse. Mens i norske skoler er det helt vanlig å snakke om slike temaer i tidlig alder. Men for informantene selv var det helt greit. De syntes det er ganske bra å lære om slikt fra tidlig alder. Da blir man kjent med sin kropp og endringene som skjer gjennom oppveksten.

''Mine foreldre var veldig strenge frem til jeg gikk i ungdomsskolen. De var bekymret for at jeg skulle bli fornorsket og glemme min afghanske kultur. De likte ikke for eksempel gymtimene, for da måtte jeg trene med gutter. Og de trodde at jeg også måtte ha på meg singlet eller korte klær for å kunne være med i gymmen. De sa det er starten på at jeg skal bli dårlig muslim. Men etter hvert som de ble kjent med hvordan skolen fungerer, at vi kan være oss selv på skolen og de begynte å lære seg mer norsk og leste planer, så var ikke de så strenge lenger''.

Sitatet ovenfor av Laila viser hvor viktig det er med at foreldrene får godt informasjon om det som skjer på skolen. Det at foreldrene til Mina får innsikt i skolens innhold gjør at de forstår hva som egentlig foregår på skolen enn å bli bekymret for ting som ikke er ligger i skolens verdigrunnlag som å få elevene til å være ''lettkledde'' i gymtimene.

''På videregående så hadde muslimer egentlig mest problemer med andre elever, ikke skolen. Det hadde blitt sånn muslimer eller utlendinger mot norske, selv om det var en del etniske norske med oss og noen muslimer med de norske. De jentene som var med de norske ble kalt for horer, for dem drakk alkohol og var ganske lettkledde om sommeren. Men dem ble jo ikke sett på som norsk uansett, de var moderniserte muslimer (ler)''. (Meleke)

Sitatet ovenfor viser at felles interesser og verdier er viktigere enn etnisitet og religion for å danne vennegjeng eller relasjon. Jentene fortalte at det er lett å bli kalt for "billig", "hore", "wanna be norsk" osv. hvis man var sammen med etnisk norske enn med muslimske elever eller elever med innvandringsbakgrunn. På den annen side ble de etnisk norske elever som var med innvandrerungdommer ofte kalt for "outsider" eller "wanna be muslim" av etnisk norske. Det er viktig å understreke at det her skjedde på skolen til tre av jentene og det var mellom små grupper og ikke hele skolen og mellom alle elever.

Jentene snakket om at det var først og fremst i barnehagen og på skolen de fikk venner. Det var venninner fra skolen som de hadde kontakt med ut ungdomsskole og noen ut videregående skole. Skolen var stedet der dem følte seg både inkludert og ekskludert i forhold til vennerelasjoner.

4.2.1 Vennerelasjon

Alle informantene mine har venner med forskjellig kulturell og religiøs bakgrunn enn dem selv. Men de venninnene som har samme religiøs bakgrunn står de fleste av informantene nærmest, for de har en bedre forståelse av deres situasjon.

”Jeg har venninner og kompiser fra mange forskjellige land som Kurdistan, Sri Lanka, Pakistan, Marokko og etnisk norske. Men vi utlendingene holder mer sammen og har mer til felles enn våre norske venninner. Vi forstår hva vi får lov til og ikke får lov til å gjøre av våre foreldre, hvor lenge vi kan være ut og hvor vi kan spise som halal steder for eksempel. Men det er vanskeligere med norske venninner. Vi er med norske venninnene også, men da er det etter skolen at vi drar og tar en kaffe sammen eller noe sånt. vi har god kontakt på skolen, men er ikke mye sammen i helgene fordi de fester, noe vi ikke gjør”.

For Meleke og de andre informantene er det hva de får lov til og hva de kan være med på å gjøre på fritiden som styrer hvem de har dannet vennegjeng med. Alle jentene har hatt norske venninner fra barndommen, men kontakten med dem avtar ettersom de ble eldre. Grunnen til det som informantene fortalte var at interessene på hva de skal

gjøre i fritiden endret seg. Norske venninnene ble mer opptatt av fest og alkohol i helgene som er ganske normalt i norsk kultur, i følge informantene. Men det er ikke tillat både i islam og i den afghanske og pakistanske kulturen.

"Når man hele tiden er på skole og jobb så bruker jeg fridagen min oftest til å hjelpe mamma med husarbeid. Det gjelder de fleste muslimske jenter jeg kjenner. Mens norske jenter gjerne vil feste i helgene, det er deres måte på å kose seg eller slappe av, kanskje (ler). Det gjør at man mister kontakten med norske venninner etter hvert, for vi holder på med forskjellige ting på fritiden og fridagene". (Faiza)

Meleke og Laila snakket om noe av det samme. De mente at muslimske jenter og norske jenter prioriterer forskjellige ting på fritiden som førte til at kontakten mellom dem ble mindre etter hvert.

"Jeg har alltid hatt bare etnisk norske venninner fra barndommen og har vokst opp med dem. Men jeg fikk utenlandske venninner når jeg begynte på videregående. Så jeg har venninner fra mange forskjellige land. Men jeg klarer ikke stole på mine muslimske venninner og kan ikke være helt åpent med dem når det gjelder kontakt med gutter, alkohol osv. de kan se på meg som en dårlig muslim og også spre rykter om meg. Men med norske så kan jeg være åpen om det, for det er helt normalt for dem og dem kjenner ikke pakistanere for å si noe til dem".

Sara var den eneste av informantene som mente at hun hadde bedre kontakt med sine norske venninner enn med de med innvandringsbakgrunn. Hun hadde vokst opp blant bare etniske nordmenn og har holdt kontakten med noen av venninnene helt fra barneskole. Hun har vært med og festet og drukket alkohol tidligere, men nå har hun sluttet med det. Men det har ikke påvirket hennes kontakt med venninnene hennes. Hun sa at venninnene ikke var ut og festet nå de heller. De hadde fått seg barn og var i et forhold og var ikke i ungdomsårene lenger.

Det at Sara fortsatt har kontakt med sine etnisk norske venninner kan være på grunn av at hun har vært med og prøvd ut ting som fleste muslimske jenter ikke ville gjort eller vært med på i ungdomsårene, som festing og drikking. Nå som Sara har sluttet

med utprøvingen av fest og alkohol, så påvirker ikke det hennes relasjon til etniske norske venninner. Nå har de andre ting til felles som er mer betydningsfullt for de enn fest og alkohol.

Oppsummering

Med min tolkning av intervjuene kom jeg frem til at utjentene ikke opplevde noe verdi- eller interessekonflikt med skolens innhold. Det har ikke de fleste foreldrene heller. Som jeg har skrevet kan grunnen til det være at foreldrene ikke har nok innsikt i fagenes innhold og hva barna lærer om. Ut fra det jentene fortalte om foreldrene sine, virket det som foreldrene mer opptatt av at barna skal oppnå gode resultater på skolen, enn å tenke på skolens verdigrunnlag. Men elevene kan oppleve verdi og interessekonflikt seg imellom uavhengig av skolens innhold. Da mener jeg i den uformelle situasjonen på skolen som elevene møter hverandre.

Alle informantene har hatt etnisk norske venner i ungdomsskolen og starten av videregående skole. Sara var eneste som fortsatt hadde kontakt med sine etnisk norske venner. De andre hadde ikke det. De mente at kontakten ble mindre når de startet på videregående skole. Det skyldes at de gjør forskjellige ting på fritiden. Det etnisk norske ungdommer prioriterer på fritiden, som å drikke alkohol og feste, kan ikke muslimske jenter være med på. Da trekkes muslimske ungdommer til hverandre og danner sine egne gjenger. Å ha samme kulturell og religiøs bakgrunn gjør det lettere å være sammen og holde sammen, mente jentene. Da har de samme utfordringene hjemmefra og forstår hverandre bedre.

4.3 Å finne sin tilhørighet

Både familien og majoritetssamfunnet, særlig via skolen, er med på å påvirke barnas identitetsdannelse og sosialiseringsforløp. Det gjelder også mine informanter. Som jeg har skrevet i kap. 4.1 og 4.2 viser det hvordan familien og skolen har vært med på å påvirke jentenes tilhørighet. I denne delen skal jeg skrive om hvordan jentene har konstruert eller bygget sin tilhørighet mellom det de har møtt hjemme og majoritetssamfunnet. Hvordan de har klart å håndtere de forskjellige kulturene mellom hjemmet og på skolen og hvordan løser de disse utfordringene.

”Jeg følte meg egentlig helt norsk når jeg var yngre, men så innså jeg at jeg aldri blir sett som norsk av nordmenn, da tenkte jeg å være heller en hel pakistaner enn halv halv”

Jeg: ”Hva gjorde du for å bli sett på som etnisk norsk og hva endret du på for å føle deg hel pakistaner?”

”Jeg prøvde å bli som mine etnisk norske venner, jeg har festet og drukket alkohol, bare for å passe inn i gjengen. Der og da på fest tenker ikke noen på om jeg er norsk eller utlending, men dagen deretter når jeg går på skole eller i byen er jeg samme utledningen på grunn av utseende mitt. Ingen ser forskjell på meg og en som går helt dekket, kanskje de tenker jeg er en modernisert muslim eller utledning. Jeg prøvde å bli bedre muslim. Jeg sluttet å feste og drikke og begynte å be fem ganger om dagen. Jeg begynte å faste. Altså prøvde å bli en bedre muslim da. Jeg ble kjent med andre pakistanere noe jeg ikke likte før og fikk meg mange nye pakistanske venninner. Det er jeg faktisk glad for, jeg føler meg inn i gjengen uten å gjøre så mye dumt som jeg angret på etterpå”.

Sara så på det å være norsk som å feste og drikke alkohol for å tilpasse seg ungdomsmiljøet hun var en del av. Men det gjorde ikke at hun ble sett på norsk av de andre, så hun bestemte seg for å vende tilbake eller holde seg til foreldrenes kultur eller den pakistanske kulturen. Altså denne jenta valgte først *assimilering*²⁴ fra sin foreldres kultur for å passe inn blant sine etnisk norske venner. Hun selv velger å assimilere seg for å få bli lik majoritetskulturen. Når hun innser at hun ikke blir godtatt som etnisk norsk velger hun *segregering*²⁵. Dette blir en indirekte segregering fra de etnisk norske der de ikke godtar denne informanten som norsk på samme måte som andre etniske nordmenn. Men nå som hun er blitt eldre, så føler hun seg integrert²⁶. Hun tenker ikke lenger på at å bli akseptert som norsk, men som den hun

²⁴ Assimilasjon innebærer at den etniske gruppens kultur blir borte eller smelter sammen med majoriteten. Den kan være påtvunget eller sevvilgt. Når en velger assimilering så gir den avkall på sin kultur og tar til seg majoritetskulturen (Eriksen og Sajjad, 2011).

¹⁸ Segregeresjon betyr at når minoritetsgrupper blir holdt fysisk adskilt i gettoer eller reservater, gjennom tvang eller andre former for direkte eller indirekte maktbruk (Eriksen, 2001, s.26).

²⁶ Integrasjon er en av relasjonstypene mellom majoritet og minoritet. Med integrering menes deltagelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av gruppeidentitet og kulturelt særpreg (Eriksen og Sajjad, 2011, s.79).

er som person. Hun har kontakt med sine etnisk norske venninner også med muslimske og pakistanske. Hun mener at hun tilhører begge kulturene uten å oppleve noe særlig konflikt nå.

Det var Sara sin måte å finne sin tilhørighet på. Faiza har hatt en nesten lignende oppvekst som Sara, i et område utenfor Oslo der det bodde flest etniske nordmenn. Hun har vokst opp med etnisk norske barn enn muslimer eller pakistanere.

”Jeg har vokst opp bare med etnisk norske men når jeg ble eldre ble jeg kjent med andre muslimske og pakistanske jenter. Det er vanskelig å si hvor jeg tilhører, så jeg vil kalle meg en god blanding av norsk og pakistansk. Da jeg var barn følte jeg meg mer norsk, men nå føler jeg en blanding ettersom jeg ble kjent med pakistanske kulturen da jeg ble eldre. Men når jeg er blant mine etnisk norske venner sier de at jeg sett på som pakistaner og ikke norsk og blant pakistanere blir jeg sett på som fornorsket”.

Jeg: *”Hva mener du med fornorsket?”*

”Du vet utlendinger, de ser på deg som fornorsket om jeg ikke alltid går med pakistanske klær på festene, eller ikke møter opp på festene eller arrangementer så tenker de at jeg er blitt fornorska og ikke bryr meg om den pakistanske kulturen osv. Da føler jeg at jeg ikke er hel pakistaner blant pakistanere og hel norsk blant norske. Men personlig så føler jeg meg som samt god blanding og kanskje litt mer norsk, siden jeg er født og oppvokst her. Det samme følelsen har jeg når jeg reiser til Pakistan. Da føler jeg meg hvert fall ikke pakistaner. Alt er fremmed for meg der unntatt språket. Blant pakistanere i Norge så er det også pakistansk kultur, men ikke så veldig sterkt som jeg opplever i Pakistan. Det var vanskelig å få tak i hva jeg var når jeg var yngre, men nå så har det blitt automatisert (ler). Kan være pakistaner og norsk etter hvor jeg er. Men være så norsk at det ikke går over grensen over min muslimske del da (ler). Så er det meg selv også da, uten å tenke på å være pakistaner eller norsk, men bare meg selv som jeg føler for”. (Faiza)

Denne informanten forteller at hun ikke føler seg norsk blant etnisk norske og ikke hel pakistaner blant pakistanere. Det gjorde det vanskelig for henne å forstå hvor hun egentlig tilhørte, særlig når hun var yngre. Men nå så klarer hun å takle det mye bedre. Hun klarer å være som pakistanere blant pakistanere, og som norske blant

nordmenn, men ikke slik at det går for langt. Så er hun seg selv uten å være opptatt av å være norsk eller pakistaner. Hun hadde på en måte tre identiteter.

At hun har med seg forskjellige identiteter i forskjellige kontekster kan kobles til det Østberg (2003) kaller for plurale integrerte identiteter. Som jeg beskrev i teorikapitlet handler plurale integrerte identiteter om at man har bred kulturell kompetanse og klarer å skifte mellom kulturelle koder uten å oppleve det som en personlig verdikonflikt. Faiza har denne kulturelle kompetansen mener jeg.

Zari som har hatt lite grad av dobbeltliv som Faiza har funnet sin tilhørighet på en litt annen måte enn både Sara og Faiza. Selv om Zari har vokst opp med bare etnisk norske barn, så har hun hatt andre forutsetninger under oppdragelsen enn Sara og Faiza. Zari beskrev sin familie som en tradisjonell afghansk familie der religion og afghansk kultur og tradisjoner hadde stor rolle i deres hverdagsliv.

”Jeg føler meg afghaner både hjemme og ut i samfunnet. Jeg har alltid vært klar over at jeg aldri blir godtatt som norsk uansett hva jeg gjør. Om jeg føler meg norsk, så oppfatter ikke samfunnet meg som det. Fra jeg gikk i barneskolen følte jeg meg utenfor og som den eneste utlending på skolen. Til slutt måtte jeg bytte skole når jeg begynte i videregående skole. Begynte i en videregående der det var flere med utenlandsk bakgrunn, som meg selv. Der følte jeg ikke meg utenfor og ble kjent med andre muslimske ungdommer som jeg fortsatt er venn med... Jeg fant på en måte min tilhørighet med de jentene... Men nå som jeg er blitt eldre så føler jeg meg en del av det norske samfunnet. Jeg har fått meg høyere utdanning og jobber som en aktiv samfunnsborger. Jeg tenker nå at jeg ikke trenger å bli akseptert av nordmenn som norsk, så lenge jeg ikke blir diskriminert”. (Zari)

Zari har derimot valgt å være hel afghaner enn halv afghaner og halv norsk, for å finne sin tilhørighet og for å unngå å stå mellom to kulturer. Hun har valgt å være helst hel afghaner for det var noe hun ble godtatt som. Hun følte at hun ikke ble godtatt som norsk av etniske nordmenn.

Selv om Zari sier at hun ikke trenger å bli akseptert av nordmenn som norsk så tolker jeg henne som at hun er opptatt av å være en del av samfunnet. Det at hun har tatt høyere utdanning og er i jobb får henne til å føle seg integrert og som en del av det

norske samfunnet. Da kan man si at hun tilhører begge kulturene, afghansk og norsk der den afghanske er dominerende. Det sier jeg ut fra helheten, alt det Zari har fortalt gjennom intervjuet. Når hun forteller om sin klesstil så kan man se at hun har mye av den norske kulturen i seg. At hun kombinerer sin hodeplagg/hijab med moderne klær som hun kaller ”norske klær” er tegn på at hun ikke er hundre prosent afghaner. At hun klarer å forhandle med sine foreldre om sin klesstil at det er hennes måte å være på er kjennetegn ved moderniteten. Hun er ikke bare en passiv mottaker som gjør alt foreldrene sier. Vi kan også lese at hun forteller at hun ikke kan si noe imot foreldrene og faren bestemmer det meste som skjer i huset. Det er tegn på tradisjonell familiemønster. Da kan jeg si at hun ikke er bare afghaner men har en del ting fra norsk kultur eller påvirkning fra norsk majoritetskultur også.

Andre som Sara har også ønsket å tilhøre bare en kultur. Men i Sara sin tilfelle ønsket hun å bli sett på som hel norsk.

”Jeg vil beskrive meg selv som norsk-pakistaner fordi jeg er født og oppvokst her og foreldrene mine er fra Pakistan. Jeg vil helst ikke si at jeg er halv pakistaner, men jeg må jo det for jeg bli ikke sett på som 100 prosent norsk av etnisk norske. Jeg har alltid ønsket å være og bli akseptert som norsk... Men jeg har mer av den norske kulturen enn den pakistanske så jeg føler meg mest norsk”. (Sara)

Sara var den som hadde bevart kontakten med sine etniske norske venninner fra barndommen. Hun var ikke noe positiv til pakistanske kulturen, særlig når det gjaldt likestillingen mellom kvinner og menn. Hun ville helst kalle seg norsk og mente at hun er egentlig norsk men bare født pakistaner. På samme måte som de andre informantene så blir den norskhet følelsen hennes svekket på grunn av måten hun blir møtt på av majoritetssamfunnet. Uansett hvor integrerte jentene var både i forhold til jobb og utdanning og noen av dem med klesstil så blir ikke dem sett på som norsk. Men ble sett på som norsk-pakistaner og norsk-afghaner eller norsk-muslim. For andre som Meleke var det lettere å forholde seg til flere kulturer.

”Jeg tenker ikke så mye på at hjemmet er det en kultur og ute en annen. Jeg er norsk-pakistaner overalt egentlig (ler). Hjemmet så snakker jeg norsk med

søsknene mine og urdu med mamma og pappa. Jeg bruker t-skjorte og sportsbukse hjemmet, liksom norske klær da. Men på festene bruker jeg pakistanske. Ute så bruker jeg norske klær, men passer på at det er dekkende og ikke viser mye hud”.

Meleke virket som hun ikke skilte så mye mellom hjemkulturen og majoritetskulturen. Hun hadde klart å finne balansen mellom hvordan hun skal være hjemmet og ute. Vi kan si at Melekes identiteter er plurale. Hun presenterer seg selv på ulike måter og hente ulike sider av seg selv, avhengig av situasjonen. Det kaller Østberg (2003) for situasjonell identitet. Det er det samme som plurale integrerte identiteter, at identiteten er situasjonsbestemt og avhenger av konteksten.

Frønes (2013) skriver at *”etnisk og kulturell bakgrunn kan i noen kontekster legge grunnlaget for en tildelt sosial identitet som også influerer på relasjonen til utdanningssystemene og allmenne kulturelle forhold”* (Frønes, 2013, s. 98).

Når innvandrerungdom som mine informanter blir tildelt pakistansk eller muslimsk identitet fra majoriteten så påvirker det deres forhold og holdning til majoritetssamfunnet. Alle informantene mine ville helst kalt seg norsk, men når de blir tildelt en identitet på forhånd på grunn av utseende eller foreldrenes bakgrunn så blir det vanskelig for de å kalle seg norsk. Noen velger å kalle seg halv norsk mens andre som Zari velger den norske identiteten helt bort for å tilhøre bare en kultur og ikke stå mellom flere. Selv om Zari har flere trekk som er mer norsk enn afghaner, så velger hun å kalle seg hel afghaner og det er det hun føler også. Hun selv mener at hun har mer av den afghanske kulturen i seg og det er det hun vil holde ved. De andre informantene hadde også samme utfordringen som Zari, for å bli akseptert som norsk av majoritetssamfunnet.

Oppsummering

Jeg kom fram til at både familien og samfunnets institusjon som skolen har hatt stor rolle i disse jentenes identitetsdannelse og konstruksjon av tilhørighet. Foreldrenes kulturelle bakgrunn er med på å påvirke jentenes sosiale liv og møte med majoritetssamfunnet. Noen følger foreldrenes ønsker i form av forhandlinger, mens andre har en dobbeltliv for å følge både egne og foreldrenes ønsker. Religionen har

også betydning og påvirkning i jentenes liv. Det er med på å påvirke jentenes klesstil, vennerelasjoner og fritiden. Alkohol ser ut til å være det som skiller muslimske ungdommer med deres etnisk norske venner. Når etnisk norske ungdommer fester og drikker og det er deres sosiale samhandling med hverandre, blir muslimske ungdommer ekskludert. Noen velger å være med på det for å føle seg inkludert, men som jentene fortalte blir ikke man hundre prosent norsk da heller.

For meg virket det som at alle jentene hadde såkalte plurale integrerte identiteter. Jeg opplevde ingen av jentene som hadde konflikt med å finne sin tilhørighet i den alderen de var i. Men det jentene fortalte om sin tid fra barne- og ungdomsskolen så virket det som at de fleste hadde store utfordringer med å finne ut hvor de egentlig tilhørte. Ut fra det jentene fortalte virket det som at utfordringen lå i hvordan majoritetssamfunnet tok dem imot. Alle snakket om at de ikke ble akseptert som norske av nordmenn. Jentene mente at de blir tilskrevet pakistaner, afghaner eller muslim av majoritetssamfunnet når de føler seg mer norsk. De selv har ikke vært opptatt av det til de møter noen som setter skillelinjen "vi nordmenn" og "dere utlendinger/muslimer". Det er da jentene blir bevisst sin etniske identitet og tilhørighet.

Jentenes situasjon kan sees ut fra det Rahbek (1987) skriver om etnisk identitet. Hun skriver at det er nær sammenheng mellom ego-identitet og kulturell/etnisk identitet. Med det mener hun at ofte kan en sterk etnisk identitet hjelpe innvandrerbarn til å bygge opp en sterk ego-identitet, og det eneste som kan hjelpe barnet til å motstå diskriminering fra samfunnets side. Men det er vanskelig å oppbygge en sterk kulturell-identitet uten en sterk ego-identitet. Oppbyggingen av de to formene for identitet skjer parallelt, mener hun.

Rahbek (1987) skriver også at den objektive identiteten gjør en bevisst på etniske identiteten. Hvordan andre definerer og beskriver deg gjør deg bevisst på hva du egentlig blir sett på som. Jentene forteller jo at de alltid har følt seg norsk til de ble eldre og innså at de ikke blir oppfattet eller sett på som norsk av etniske nordmenn. Det gjorde at de ble bevisste sin etniske identitet.

Ingen av jentene i mitt materiale hadde problemer med å finne sin tilhørighet i den alderen de var i. Zari for eksempel hadde en sterk ego-identitet ved siden av sin etniske altså afghanske identitet som gjorde at hun fant ut at hun ville være afghaner uten å være opptatt av å bli akseptert av majoritetssamfunnet som norsk. Sara som var

kritisk til pakistansk kultur og følte at hun har mer av den norske kulturen i seg, hadde også en sterk ego-identitet. Hennes sterke ego-identitet hadde gjort det lettere for henne å finne sin tilhørighet. Meleke som forteller at hun er det samme både hjemme og ute viser hennes sterke ego-identitet, mener jeg. Hun er på en måte seg selv, uavhengig av å tenke så mye på å bli akseptert enten av afghanere eller pakistanere. Samlet kan vi si at alle jentene har plurale integrerte identiteter. Alle jentene viser ulike sider av seg selv avhengig av situasjonen og konteksten. Som Eriksen (2001) skriver "Hvem jeg er avhenger av hvor jeg er". Det gjelder også mine informanter. De har ulike identiteter avhengig av hvem de er med og hvor de er.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte de spørsmålene jeg kom fram til i teorikapitlet. Under hvert tema som jeg har skrevet om i teorikapitlet kom jeg frem til et spørsmål som skulle drøftes i dette kapitlet. De spørsmålene skal drøftes mot funnene mine som er presentert i kapittel fire og teorien og tidligere forskning som er beskrevet i denne oppgaven.

5.1 Identitetsutvikling: dobbeltliv, forhandlinger og tilpasning

I sosialiseringdelen av kom jeg fram til spørsmålet: *Har jentene vært bare passive individer som har tatt til seg alt det foreldrene har prøvd å overføre og oppdra dem til? Eller har de vært selvstendige og aktive i sin sosialiseringsprosess?*

Det at jentene hadde dobbeltliv i varierende grad hadde sammenheng med om de hadde fått muligheten til å være selvstendig og ta egne valg under sosialiseringsprosessen. De jentene som hadde fått en del selvstendighet og muligheten til å forhandle med sine foreldre hadde dobbeltliv i mindre grad. De jentene som ikke hadde fått det, hadde dobbeltliv i større grad.

De første leveårene under primærsosialisering kan ikke barna bestemme så mye selv om de skal være aktive eller bli sett på som passive individer som bare tar til seg det foreldrene overfører til de. Som Frønes (2013) skriver er det da det skjer indregjering av grunnleggende tankemåter, kultur og ideer i et samfunn. Primærsosialiseringen ”former barnets normer, verdier og forestillinger på et tidspunkt da barnet selv ikke har noen forståelse av verden og ulike fenomener, og den grunnleggende sosialiseringsagent er familien” (Frønes, 2013, s. 21).

Denne definisjonen av primærsosialisering tolker jeg som at primærsosialisering skjer i et tidspunkt der barnet ikke er moden nok til å være aktiv i sin sosialiseringsprosess.

Alle informantene snakket om at foreldrene ikke var strenge da de var yngre, altså frem til de var 10-12 år. De opplevde ikke noen kjønnsforskjeller mellom seg selv og brødrene sine. De fleste av dem mente at dem har blitt oppdratt i lik linje med

brødrene sine. Men de begynner å merke at det er forskjeller etter hvert som de blir eldre. På den ene siden er det foreldrene som setter strengere grenser og på den andre siden blir barna eldre og legger mer merke til sine rettigheter i forhold til andre.

Hvem er det disse jentene sammenligner seg med?

Hvis disse jentene hadde vært oppvokst i Afghanistan og Pakistan der hele samfunnet hadde et slikt kjønnsbasert oppdragelsesideal hadde ikke jentene reagert på det. Da hadde det vært noe som var normalt. Men disse jentene lever i et samfunn der et slik oppdragelsesideal ikke dominerer. Slik Brenna (2001) beskriver den norske og vestlige oppdragelsen så vektlegges selvstendighet, kreativitet og ansvarlighet. Da betyr det at innvandrerbarn og unge som mine informanter møter noe hos sine sekundære sosialiseringssagenter som ikke helt samsvarer med deres primære sosialiseringssagenter.

Frønes (2013) nevner skolen, venner, medier og signifikante andre²⁷ som sekundære sosialiseringssagenter. Alle informantene mine har hatt etnisk norske venner i barndommen og ungdomstiden. Da de ble eldre skjønte de at de ikke får være med på eller gjøre de samme aktivitetene og dra de stedene deres etnisk norske venninner fikk. Det er da barna viser sitt opprør mot foreldrene eller familiens normer og verdier. Det er tegn på moderniteten og løsrivelse fra foreldrene. Løsrivelse fra at foreldrene skal bestemme alt over og for dem. Dem vil ha samme rettigheter og muligheter som de andre barna og ungdommene dem møter i samfunnet. Hos mine informanter skjer det meste av motstanden mot foreldrene i det skjulte. Det skaper såkalte dobbeltliv for dem. Graden av hvor alvorlig straffen kan være om foreldrene finner ut av det avhenger av hva jentene har gjort og alvorligheten av det. En del ting kan forhandles, mens andre ting som forhold til motsatte kjønn og seksualitet kan aldri aksepteres av foreldrene, særlig for jenter.

Som jeg har nevnt tidligere har jentene ulike grader av dobbeltliv. Det har som nevnt sammenheng med hvor aktive jentene har vært i sin sosialiseringssprosess. I denne delen skal jeg ta for meg spørsmålet jeg kom frem til på slutten av kultur delen:

”I hvilken grad forholder jentene seg til foreldrenes og norsk majoritetskultur som selvstendige individer?”

²⁷ Er definert i teorikapitlet (footnote 3).

Jentene i mitt materiale har forholdt seg på ulike måter i forhold til foreldrenes kultur. Samlet for alle jentene kan man si at de har internalisert en god del av foreldrenes kultur i varierende grad. Alle tok hensyn til religionen og foreldrenes kultur i sin hverdag. Noe av foreldrenes kultur var internalisert i de som de hadde med seg overalt mens noe ble praktisert og tatt hensyn til bare når foreldrene var tilstede og ikke ellers. Hva jentene hadde internalisert og hva de ”spilte” foran foreldrene utgjorde graden av deres dobbeltliv.

Sara, Mina og Laila hadde et høyere dobbeltliv enn Zari, Faiza og Meleke. De tre førstnevnte jentene gjorde ting som foreldrene ikke viste om. De hadde kjærester, mange guttevenner, var med kjæresten mens de sa til foreldrene at de var på jobb eller hos en venninne. De tre andre hadde mindre grad av dobbeltliv. De tok mye mer hensyn til religionen og foreldrenes kultur og var mer opptatt av familiens rykte. Alle jentene har hatt et høyere grad av dobbeltliv når dem var yngre (14-17 år) enn nå som de hadde blitt eldre. Selv om en del ting fortsatt var skjult for foreldrene så hadde alle redusert sitt dobbeltliv i forhold til når dem gikk i ungdoms- og videregående skole. Østberg (2003) skriver at barna/ungdommene blir mer bevisste på hvilke grenser som kan overskrides og ikke overskrides etter hvert som de blir eldre. Det kaller Østberg for forhandlinger som finnes i tre nivåer²⁸.

Det var det første nivået alle informantene reagerte mest på i forhold til sine foreldres forskjellsbehandling på grensesetting mellom kjønnene. De var mest kritiske til det når dem var yngre, mens nå hadde de blitt vant til at slik er det i foreldrenes kultur. Noen hadde internalisert de grensesettingene foreldrene hadde satt for dem og fulgte dem, mens andre viste motstand og ikke fulgte dem når foreldrene ikke var tilstede. Det handlet først og fremst om hvor sent på kvelden jentene kunne være ute. Foreldrene ønsket ikke at jenter skulle være ute til sent, både på grunn av sikkerhet og dårlige ryktet jentene eller familien kunne få hvis andre afghanere eller pakistanere hadde sett dem. Brødrene til disse jentene kunne komme sent på natta uten at foreldrene reagerte. De fleste av foreldrene mente at gutter klarer å passe på seg selv, bedre enn jenter. Ellers var det på grunn av ære og dårlig rykte at det ble satt strengere grenser for jentene.

Alle informantene har hatt etnisk norske venner fra barndommen. Det gjorde at de merket foreldrenes strenge grenser bedre fordi de sammenlignet sin frihet med sine

²⁸ Er beskrevet under overskriften tidligere forskning.

etnisk norske venner. Som jeg har beskrevet tidligere, avtok vennskapet med etnisk norske venner etter hvert som de ble eldre. Som blant annet Prieur (2004) og Østberg (2003) også har funnet ut sin studie så blir det vanskeligere å opprettholde vennskapet med norske jenter i tenårene. Informantene hos Prieur og Østberg mente at norske jenter hadde lite forståelse for hvorfor de ikke kunne være med å drikke eller dra sent på byen. Mens jenter med samme kulturell eller religiøs bakgrunn har forståelse for det og derfor danner vennskap og holder sammen.

Det andre nivået som handler om de uformelle forhandlingene som skjer blant ungdommene påvirkes av det første nivået, mener jeg. Det er innenfor dette nivået jentene får det såkalte dobbeltliv. Det er foreldrene som bestemmer hvor barna kan dra og hvor lenge de kan være ute. Det påvirker barnas sosiale samhandling med andre ungdommer. Om vennegjengen består av f.eks. pakistanske og etnisk norske jenter så blir det vanskelig for de pakistanske jentene å være med på alt de norske venninnene er med på. Foreldrenes grenser blir et hinder for det. Ungdommene takler det på forskjellige måte. For de som har liten grad av dobbeltliv, avtar vennskapet med norske vennene. De prøver å følge foreldrenes grenser og ønsker mest mulig. For andre skaper det dobbeltliv i stor grad. De vil beholde vennskapet og vil være en del av gjengen med de norske vennene. De er med på det meste uten at foreldrene vet om det. Saras liv i tenårene er et eksempel på hvordan hun prøvde å bli en del av den norske ungdomskulturen og prøvde å bli sett som norsk og finne sin tilhørighet der. I det nivået prøver ungdommene å finne sin tilhørighet. Her skjer det både splittelser og dannelse av nye vennskap og gjenger. Mange splittes fra sine etnisk norske venner og danner nye vennskap med ungdommer fra samme kultur.

Klesdrakt har stor betydning i ungdomsmiljøene. Østberg (2003) skriver at klær har både en praktisk og en symbolsk side og er en av barndommens og ungdomstidens viktigste side. Hun mener at klær er en del av ungdommenes språk for å uttrykke seg og skape identitet. Med klær kan man signaliserer man hvem man er og kommuniserer med omverdenen. Hvordan ungdommene kler seg kan si noe om hvordan de konstruerer sin(e) identitet(er) (Østberg, 2003).

Alle informantene mine var opptatt av å kle seg etter det som var mote. Tre av informantene (Laila, Mina og Zari) som brukte hijab var også opptatt av å kle seg etter hva som var mote i varierende grad. De kledde seg forskjellig avhengig av i hvilke sosiale kontekster de var i. Mange av jentene brukte tradisjonelle klær hjemme

både i respekt for faren, og fordi det er mer behagelig. Med behagelig mente de både at det var fysisk behagelig og det ikke var tetsittende der formen vist. De kledde seg i "norske klær" ute og på fester der det kun var damer trengte ikke de å gå med dekkende klær og dekke til seg. Jacobsen (2002) skriver at det at muslimske kvinner bruker forskjellige typer klesdrakter i forskjellige sosiale kontekster som ute, hjemme og på fest er et uttrykker for sammensatte identiteter (jf. Østberg 2001). Noen av jentene som Mina og Laila kledde seg mer "norsk" enn det foreldrene ville og syntes var greit. De kledde seg annerledes hjemme og tok av seg når de var ut av huset, i bussen eller på skolen. På den måten tilpasset dem seg ungdomsmiljøet som var på skolen og ville kledde seg som de andre jentene på skolen.

Zari hadde forhandlet med sine foreldre om sin klesstil og det hadde foreldrene akseptert. Zari kledde seg mer åpent enn en muslimsk jente med hijab "burde". Hun hadde sin egen stil som hun mente var en del av henne og hennes identitet. De andre jentene som ikke brukte hijab passet på å ikke vise for mye hud. Det var av religiøse grunner. Da kan det kobles til den tredje forhandlingen Østberg (2003) kaller indre refleksivitet. Når Meleke forteller at hun får lyst til å prøve å kle seg i kort kjørt men velger å ikke gjøre det har med den indre refleksiviteten å gjøre. Hun har internalisert det foreldrene har sagt om at selv om foreldrene ikke er tilstede så er Gud alltid der. Hun går med den tanken at Gud ser henne selv om foreldrene ikke er der.

Jeg mener at alle informantene mine har den indre refleksiviteten. De var opptatte av å ikke komme i direkte konflikt med foreldrene. De var opptatt av å ikke være uhøflige mot sine foreldre og ikke såre dem. Jeg vil på samme måte som Østberg også hevde at disse nivåene ofte er del av den samme situasjon. Man kan ikke si at jentene har den ene nivået og ikke det andre. Jeg kan si at mine informanter har i større eller mindre grad noe av alle tre nivåene.

Informantene mine ser ut som å ha det Østberg (2003) kaller for plurale integrerte identiteter. Jeg velger Østberg (2003) sitt begrep plurale integrerte identiteter for det passer bedre med mine informanternes situasjon mener jeg. Begrepet gir ikke et inntrykk av at innvandrerungdom må velge mellom hjemmets kultur og majoritetskulturen.

Begreper som kreolsk og hybrid virker som at innvandrerungdom har to kulturer å velge mellom. Enten dem må forholde seg til foreldrenes eller majoritetens kultur. Som også Østberg mener, mener jeg også at bindestreksidentiteten høres ut som at

dem står mellom to kulturer. Men det betyr ikke at det ikke finnes ungdommer som står mellom foreldrenes kultur og majoritetskulturen. Det er sikkert en del som står mellom to kulturer og ikke klarer å finne sin tilhørighet. Mange av mine informanter hadde en utfordring med å finne sin tilhørighet da de var yngre. De følte seg norsk men ble ikke godtatt som det av majoritetssamfunnet. De ble tilskrevet en identitet som de følte at det ikke var de. De ble først og fremst møtt som afghaner, pakistaner, muslim etc. uten at det var det første de ville beskrive seg med. Men etter hvert som de ble eldre, klarte de å håndtere denne utfordringen. Jeg har beskrevet gjennom oppgaven hvordan de fant sin tilhørighet, og at de med tiden utviklet plurale integrerte identiteter. De vet hvem de er og hvor de tilhører. De kan vise ulike sider av seg i ulike kontekster uten å bli forvirret.

5.1.2 Oppdragelse preget av verdikonflikt

Mange minoritetsforeldre er oppvokst i et samfunn hvor foreldrene hadde kjennskap til samfunnet og kontroll på barnas hverdag. I Afghanistan og Pakistan er det fortsatt slik at foreldrene har kontroll på barnas sosialisering og identitetsdannelse, særlig i bygdestrøk. Jeg tenker at grunnen til at mange minoritetsforeldre som afghanske og pakistanske foreldre er ekstra strenge mot sine barn kan være på grunn av at de ikke har like mye kontroll over sine barn som i hjemlandet. De er redd for å miste helt kontrollen over dem og at de skal ta til seg verdier og vaner som de ikke ønsker. Som mange av informantene mine fortalte, var foreldrene ikke like strenge i hjemlandet som de var her i Norge. Omgivelsene er kjente for foreldrene, og dette bidrar til at de kontrollerer barna mye mindre enn her i Norge.

Dette kan sammenlignes med det Hoem (1978) skriver om uformell sosialisering. Men når det gjelder minoritetsforeldre som bor i Norge så har ikke de noe kontroll på barnas sosialiseringsarena. De har ikke kontroll på hva barna skal lære og tilegne seg i barnehage og skole. Hva barna gjør i fritiden og hvor de er. Sosialiseringen er blitt institusjonalisert i dag noe som gjør det vanskeligere for foreldrene å ha helt kontroll på barnas oppdragelse. Barna møter andre mennesker som oftest har andre kulturelle verdier og normer enn foreldrene selv. Mange minoritetsforeldre er bekymret for at barna skal bli "norske". Med "norsk" forbinder de uhøflige barn som ikke lytter til

foreldrene, ungdommer som drikker og fester og går lettkledd. Derfor er de ekstra strenge mot sine barn.

Disse foreldrene kan oppleve verdikonflikt med de verdiene de lærte under sin oppdragelse og det som blir verdsatt i dag i det moderne vestlige samfunnet. Det ligner på historien til "Kari" i artikkelen til Gullestad (1997). Kari har opplevd brudd mellom de verdiene hun ble oppdratt til og de verdiene som var vanlige i hennes barn og barnebarn sin tid, altså moderne tid. Kari måtte akseptere at dagens kvinner ikke er som den gangen hun vokste opp og var lydige mot sine foreldre og besteforeldre som hun selv var i sin tid. Nå vil kvinnene stille krav på sine egne vegne. Gullestad mener at disse endringene er en del av overgangen til det "transformerte moderne" samfunn.

Denne historien handler om etniske nordmenn. Men det handler om det som var før der alt var det vi kaller tradisjonelt og lydighet var sentralt i motsetning til det moderne Norge der selvstendighet og det "å finne seg selv" er blitt et ideal for oppdragelsen.

Det ligner på dagens moderne minoriteters situasjon. Minoritets- eller innvandrerforeldre vil oppdra sine barn som lydige slik de selv ble oppdratt. Som jeg har skrevet tidligere var det noe alle mine informanternes foreldre ønsket.

Som Brenna (2001) skriver blir ikke alder forbundet med visdom i vesten og i Norge, som kanskje afghanske og pakistanske foreldre er vant til at det gjør. Det er den individorienterte tenkningen som hun kaller for jeg-kultur som dominerer. På bakgrunn av det informantene fortalte, var det vi- kulturen som dominerte hos jentenes familie.

Det kan føre til konflikt mellom barna og foreldrene. Barna blir kanskje opptatt av eget liv og egne meninger, mens foreldrene på den andre siden vil bestemme det meste for barna. Selv om barna kanskje ikke viser direkte motstand mot foreldrene, ser vi mange tegn på indirekte motstand.

Som jeg har skrevet om Mina og Sara tidligere, så tok ikke de foreldrenes grenser på alvor. Det var jeg-kulturen som dominerte hos de. De tenkte på seg selv og det de selv var opptatt av å gjøre, selv om de respekterte foreldrene. De ville ikke såre foreldrene, så derfor tok de egne valg skjult for foreldrene. De kledde seg som de ville, hadde kjæreste og dro til steder som foreldrene ikke ville likt. Men de var opptatt av å ikke ødelegge familiens ære.

Zainab og Faiza har en vi-kultur tenkning i likhet med sine foreldre. De hadde lite grad av dobbeltliv og prøvde å forhandle med foreldrene om det var noe de ønsket. Disse to jentene var opptatt av å ikke ødelegge familiens ære slik som de andre jentene i materialet. Men de holdt ikke så mye skjult for foreldrene. De var mer opptatt av familiens rykte og ære, enn egne ønsker og meninger.

Jentene beskrev sine foreldre som de var opptatt av religionen. Men det betyr ikke at de kunne plasseres inn i den skjematiske fordelingen av muslimer som Nora Ahlberg har konstruert. Hennes kategorisering av muslimers strategi i møte med vertskulturen er delt i tre: modernistisk lojaitet, reformistisk konfrontasjon og tradisjonalistisk eksil. Jacobsen (2002) mener at resultatet blir skjematisk fremstilling som ”moderne muslimer” som vender til vertskulturen (tilpasning), ”normative” muslimer som vender seg mot vertskulturen (konfrontasjon) og ”tradisjonelle” muslimer som vender seg fra vertskulturen (isolasjon) (Jacobsen, 2002).

Jentene i mitt materiale kan plasseres inn i alle kategoriene avhengig av konteksten. Jentene kunne kalles for "moderne muslimer" ut fra sin klesstil. Selv om tre av de brukte hijab så var ikke resten av bekledningen heldekkende. De hadde moderne klesstil med trange jeans og korte ermer, brukte sminke, og Zari viste for eksempel frem mye av panneluggen. De tilpasset sin klesstil til resten av majoritetsbefolkningen for å ikke skille seg så mye ut.

Jentene vendte seg derimot mot vertskulturen eller majoritetskulturen når det gjaldt f.eks. alkohol, festing og sex. Det var noe de både konfronterte med og noe de holdt seg unna som fører til den tredje kategorien isolasjon. Selv om noen av jentene har prøvd alkohol og festing i yngre alder, var det ikke noe de synes var greit ettersom de ble eldre.

Jeg er enig med Jacobsen (2002) når hun sier at denne kategoriseringen kan bli statisk og skjule det mangfoldet av ulike prosesser som finnes innenfor hver kategori.

Når det gjelder foreldrene er bildet litt annerledes. På bakgrunn av jentenes beskrivelse, kan foreldrene kategoriseres i alle tre kategoriene, men ofte i konfrontasjon og isolasjon. Foreldrenes syn på oppdragelse er i potensiell konflikt med synet som dominerer i norsk kultur og barnehage og skoler. Foreldrene kan ha ulikt verdisyn enn majoritetssamfunnet. Det kan bli konfrontasjon i møte med majoritetssamfunnet, særlig i barnehage og skole. Dette kan gjelde andre foreldre som ikke er muslimer også.

At noen muslimer isolerer seg fra vertskulturen kan gjelde visse områder. Som jeg har skrevet tidligere, var alkohol, festing og sex noe jentene holdt seg unna, kan lignende gjelde for foreldrene. Jeg mener at det er ikke slik at muslimer isolerer seg fra alt som har med vertskulturen å gjøre. Det er på en del områder som ikke samsvarer med islamske verdier og som er strengt forbudt.

Foreldrene er kanskje mer isolerte enn barna sine. Det kan være på grunn av mangel på integrasjon i samfunnet. De fleste har ikke utdanning fra Norge og dem eldste jobber ikke. Da har ikke dem nok kjennskap til samfunnet og holder seg derfor mer til folk med samme kulturell og språklig bakgrunn.

5.2 Skolen - en konfliktarena?

Skolen har to funksjoner; både en arena der statlig undervisning skjer og en sosialiseringsarena. Som nevnt tidligere, skriver Øia og Fauske (2010) at en av skolens overordnede mål er å formidle et fellesverdigrunnlag til barn og unge. Da skjer det både gjennom undervisning og det uformelle utenfor undervisningen som en uformell sosialisering.

Forskning gir inntrykk av at skolen blir presentert som konfliktarena mellom barnas hjem og skolen som representant for majoritetssamfunnet. Det gjelder særlig minoritetsgrupper. Når jeg leser Anton Hoem sin sosialiseringsteori så får jeg det inntrykket av at skolen blir presentert som en konfliktarena mellom elevenes hjem og majoritetssamfunnet. Lignende har Østberg (2003) skrevet om at de blir sett på som kulturelle arenaer i opposisjon til hverandres verdier.

Ingen av informantene sa noe om at foreldrene hadde noe direkte konflikt med skolens verdier. De hadde kanskje ikke noe verdifellesskap, men de hadde ikke noe direkte verdikonflikt heller. Det skyldes at alle foreldrene hadde interessefellesskap med skolen. Ut fra intervjuene i forrige kapittel kan vi lese hvor opptatt alle foreldrene er av barnas utdanning. Det er denne interessen som er felles med skolen.

Mina som fortalte at foreldrene var bekymret for at hun skal glemme sin afghanske kultur av å gå på skolen og bli dårlig muslim av å være med i gymtimene, kan tolkes som en verdikonflikt. Jacobsen (2002) skriver at muslimske barn og unge kan oppleve at det eksisterer en motsetning mellom ”foreldrenes respektive skolens verdigrunnlag

og mål for oppdragelse”. Slike verdikonflikt kan oppstå for eksempel i kroppsøving, særlig svømming (s.57).

Men Meleke forteller at når foreldrene ble kjent med skolesystemet, så var ikke de bekymret for det lenger. Kanskje foreldrene fant ut at skolen har samme mål som dem og jobber for deres barns beste. Som Østberg (2003) skriver er den norske skolen en sekulær²⁹ institusjon, selv om den har en kristen formålsparagraf og et humanistisk verdigrunnlag. Det kan gjøre det vanskeligere for foreldrene. Oftest har muslimer mindre problem med troende kristne enn de som er sekulære.

Jeg har stilt spørsmålet ”hvordan opplever elevene selv deres møte med skolen”?

Som jeg kom fram til i kapittel fire var ikke jentene opptatt av skolens formelle innhold som fagene og undervisningen, men relasjonen til andre elever.

Som Østberg (2003) sier ligger ikke sosialiseringen på skolen i forskrifter og planer, men mellom deltakerne i skolehverdagen. Hun kaller det for skolens åpne og skjulte planer jeg har skrevet i teoridelen. Den åpne og skjulte læreplanen kan sammenlignes med den formelle og uformelle sosialiseringen. Her skal jeg fokusere på den skjulte læreplanen som er den uformelle siden av sosialiseringen som skjer på skolen.

Som jeg har beskrevet handler den skjulte læreplanen om det som foregår mellom deltakerne altså elevene på skolen. Da er vi inne på den uformelle sosialiseringen i skolen. Hoem (1978) beskriver uformell sosialisering som noe som skjer først og fremst i primærgruppen som familien, venner og alle som barnet har nære relasjoner til fra fødselen. Hoem nevner ikke noe om skolen eller institusjoner i uformell sosialisering. Men vi kan si at skolen har den største rollen i barns uformelle sosialisering. Det er i barnehagen og skolen først og fremst at barn danner vennskap og relasjoner med andre enn sine familiemedlemmer. Her kan vi snakke om sekundærgruppen.

Hvem elevene danner vennskap med har først og fremst med interesser å gjøre. I barndommen er ingen opptatt av etnisk eller religiøs bakgrunn, det var noe jentene i mitt materiale fortalte. Alle har hatt etnisk norske venner frem til ungdomsskolen.

Men når de blir eldre så danner de vennskap med andre innvandrerungdommer.

Østberg (2003) referer til Høgmo (1990) og skriver at på skoler med høy prosent andel etniske minoriteter og en klar flerkulturell profil har elevene en tendens til å

²⁹ Med sekularisering menes ”den prosess som fører til at deler av samfunn og kultur fjernes fra dominans av religiøse institusjoner og symboler” (Berger, 1990, s.107, ref.i Østberg, 2003, s.85).

gruppere seg ut fra kjønn og etnisk/språklig bakgrunn. Det er en overkommunikasjon av etnisk identitet, mener Høgmo.

Vi kan lese i kapittel fire at når Meleke forteller hvordan elever med innvandringsbakgrunn og etnisk norske elever grupperte seg og kalte hverandre for ”wanna be norsk”, ”wanna be muslim” og andre stigmatiserende begreper som ”hore” osv. Det gjelder ikke alle. Både Meleke og Faiza har hatt god kontakt med både etnisk norske ungdommer og de med innvandringsbakgrunn. Det er sikkert mange som har god kontakt med andre uten å tenke på etnisk bakgrunn.

Østberg skriver at dette mønstret som Høgmo har beskrevet brytes av noen enkeltelever. Sara er et eksempel på det. Hun har mer kontakt med sine etnisk norske venninner enn pakistanske, eller muslimske.

Østberg (2003) skriver at de norsk-pakistanske jentene er mer fanget i denne fella enn norsk-pakistanske guttene. Hun mener at guttene kan lettere flyte rundt fra gruppe til gruppe, mens jentene er mer avhengige av stabile og nære relasjoner.

Jeg mener at en annen grunn til det kan være at guttene har mer frihet enn jentene. De trenger ikke å bryte kontakten med sine etnisk norske venner for de kan være med på festene. Selv om det er skjult for foreldrene at de drar på fest, har de friheten til å være ut mye lengre og til sent på kvelden. Gutter har mindre ansvar i forhold til familiens ære og rykte. Det er noe både informantene har sagt og jeg selv har erfaring med. Jenter danner vennerelasjoner med de som har samme utfordringene som dem selv, og det er oftest jenter fra samme kulturell og religiøs bakgrunn.

Men det er viktig å påpeke at mange etnisk norske respekterer at muslimske jenter ikke kan være med på de samme tingene som dem.

Sand (1992) skriver at *”Skolen som møtested for elever med forskjellig bakgrunn vil være preget av verdikonflikt, som igjen skaper kommunikasjonsproblemer. En viktig side ved lærernes arbeid er da å legge til rette gode relasjoner i klasserommet”*

(Sand, 1992, s.38). Her ser vi at skolen eller den åpne læreplanen har også ansvar for å opprettholde gode relasjoner mellom elevene slik at de unngår konflikt i det som skjer i det skjulte læreplan.

Hos ingen av informantene mine var det noe form for det Hoem (1978) kaller for forsterket sosialisering. Ingen av jentenes foreldre hadde samme verdigrunnlag som skolen. Hos alle jentene dominerte et muslimsk verdigrunnlag, mens på skolen var det kristent og humanistiske verdigrunnlag.

Jeg mener at alle jentene hadde en re-sosialisering. Foreldrene hadde ikke felles verdigrunnlag men de hadde likevel felles interesse med skolen om at barna skal gjøre det bra på skolen og få seg høy utdanning. Men barna lærer mer enn det som blir sagt i undervisningen og står i bøkene. Som Sand (1997) skriver så lærer ikke barna bare rent intellektuelt på skolen men deres holdninger påvirkes av det norske likestillingsidealet og kan gjøre opprør mot hjemmet. Det fører til det de-sosialisering. Det betyr at barnet fjerner seg fra hjemmekulturen og blir påvirket av det norske samfunnet. Sand (1997) skriver at dette kan skje uten re-sosialisering også. Barnet blir påvirket av norske kulturen og samfunnet men gjør ikke de norske normene til sine egne. Vi kan også kalle det for utvidet sosialisering som Østberg (2003) mener er et samlet begrep for de- og re-sosialisering.

Sara er et eksempel på det. Sara har prøvd ut alt for å bli regnet ut som norsk. Hun har vært med på fest, drukket alkohol og har hatt samleie før ekteskapet. Det betyr at hun hadde de-sosialisert seg og fjernet seg fra foreldrenes kultur og hadde tatt til seg det hun mente var norske normer og verdier. Men når hun innser at hun ikke blir sett på som norsk, så vender hun tilbake til foreldrenes kultur.

Det samme gjelder Mina. Hun gjør mye som ikke er akseptabelt innenfor foreldrenes kultur og religion. Men det Sara og Mina gjør er skjult for foreldrene. Da blir det en skjult de-sosialisering. Men foreldrene legger merke til re-sosialisering når barna argumenterer mot noe eller forhandler med foreldrene. Barna fjerner seg ikke fra foreldrenes kultur, men er ikke enig i alt ved den kulturen heller.

Jeg ser ikke at noen av mine informanter hadde opplevd skjermet sosialisering. Alle foreldrene hadde interessefellesskap med skolen og ønsket at barna skal gjøre det bra på skolen.

6. Avsluttende betraktninger

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å ta for seg identitetsutfordringene andregenerasjonsinnvandrere jenter med afghansk og pakistansk bakgrunn møter som minoritet i møte med majoritetssamfunnet og majoritetskulturen. Jeg har vært interessert i hvordan de konstruerer sin identitet og tilhørighet i møte med forskjellige kulturer.

Mine informanter hadde vokst opp i familier hvor tradisjonelle oppdragelsesmønstre var dominerende. Foreldrene til jentene hadde lydighet som det viktigste i oppdragelsen og det er noe man finner i tidligere forskning også (jf. Hundeide 2003 og Prieur 2004). Det jeg fant som jeg mener var interessant var at foreldrene ønsket også at barna skulle utvikle selvstendighet i tillegg til lydighet. Jeg kom fram til at den selvstendigheten jentene snakket om ikke var den selvstendigheten man ellers leser om i litteratur, men selvstendighet innenfor foreldrenes satte grenser. Jentene skulle utvikle selvstendighet på det foreldrene ønsket og som de ofte ikke mestret selv. Det var et av tegnene på at det ikke er så lett å skille mellom hva som tradisjonelt og hva som er moderne. Det var noe jeg også kom fram til som samsvarte med Eriksen og Sørheim (2011) og Prieur (2004) at man ikke sette skillelinje mellom hva som er tradisjonelle og moderne. Man finner både tradisjonelle og moderne mønstre i alle samfunn.

Alle informantene mente at foreldrene ikke satte noe skille mellom de og brødrene mens de var barn og frem til pubertetsalderen. Skillet mellom kjønnene kom etter hvert som de ble eldre. De mente at de hadde mer ansvar enn guttene for å passe på familiens rykte og ære og måtte hele tiden være obs på å ikke gjøre noe som kan ødelegge familiens ære. Alle jentene var opptatt av å bevare familiens ære og rykte. Jentene hadde ikke internalisert alt det foreldrene hadde prøvd å oppdra dem til. Det hadde ført til at jentene hadde skapt seg en slags dobbeltliv, et liv ved siden av det livet de hadde med foreldrene. Et liv der de prøvde å følge egne drømmer og interesser, skjult for foreldrene. Jentene hadde klart å skape et liv der de både tok hensyn til egne individuelle valg og foreldrenes ønsker. Det hadde ført til et høyere grad av dobbeltliv for de jentene (Sara, Laila og Mina) som hadde kjempet seg til selvstendighet. De andre (Zari, Faiza og Melke) hadde et lavere grad av dobbeltliv som satte kollektivets, altså familiens mål, framfor egne og individuelle mål og som

kunne finne på løsninger gjennom forhandlinger med foreldrene der begge partene ble enige.

Begreper som ”kreolsk”, ”hybride” og ”bindestreksidentiteter” var noe jeg argumenterte mot. Jeg var enig med Østberg at de begrepene ikke kan brukes om flerkulturelle barn. Jeg argumenterte for at begrepet plurale integrerte identiteter til Østberg (2003) passet mine informanternes situasjon. Jentene klarte å vise forskjellige sider av seg selv i forskjellige kontekster uten å konflikte. Men jeg kom også frem til at det ikke er alle som utvikler plurale integrerte identiteter, særlig når de er yngre. Det gjaldt også mine informanter. De fleste hadde problemer med å finne sin identitet og tilhørighet i ungdomsskolealderen. Da kan man snakke om de tre begrepene kreolsk, hybride og bindestreksidentiteter. Men jeg mener at etter hvert som minoritetsungdom blir eldre, så utvikler de den plurale integrerte identitet. Jentene kunne forhandle med sine foreldre i varierende grad. Noen ting kunne de diskutere, mens andre ting som kjæreste og seksualitet som var tabubelagte temaer, kunne de aldri tenke seg å diskutere med foreldrene. Ting som ikke kunne forhandles med foreldrene foregikk oftest i det skjulte, som å ha kjæreste. Tre av informantene hadde kjæreste, noe familien ikke viste noe om og heller ikke andre afghanere og pakistanere.

Informantene så på religionen som en viktig del av livet, og det samsvarer med informantene til Jacobsen (2002) og Østberg (2003). Mine informanter kunne plasseres mest i den nypraktiserende kategorien ut fra de tre tendensene Jacobsen (2002) skriver om unge muslimers forhold til religion. I følge jentene selv ble deres religiøse identitet forsterket i møte med motstand fra majoritetssamfunnet. Jo mer kritikk de møtte jo mer ble jentene opptatt av å lære om sin religion for å kunne forsvare seg. Dette førte til at jentene ble mer opptatt av religion og deres foreldrenes etniske og religiøse bakgrunn.

Foreldrenes integrasjon og forholdet til norsk majoritetskultur hadde stor rolle for jentenes liv. De av jentene som hadde foreldre som var integrerte som var i arbeid, kunne bedre språk og hadde bodd lengre i Norge, hadde mindre utfordringer i å finne sin tilhørighet enn de jentene hvor foreldrene hadde kommet som godt voksne til Norge og var mindre integrerte. Jentene mente at foreldrene var strengere i Norge enn hjemlandet. En forklaring kan være at miljøene i hjemlandet var kjent for foreldrene og de hadde mer oversikt enn i Norge.

Alle informantenes foreldre var veldig opptatt av at barna skulle få seg høy utdanning, også begrunnet i familiens ære. Jentene hadde fått lov å flytte ut på grunn av studie, noe som er ganske skammelig i afghansk og pakistansk kultur. I afghansk og pakistansk kultur må jenter må bo med foreldrene til de gifter seg. Hvis de flytter ut før de gifter seg blir det sett på som skam og kan ødelegge familiens rykte og ære.

Ingen av informantene selv eller foreldrene hadde noen konflikter med skolens innhold eller verdigrunnlag, noe som blant annet Anton Hoem (1978) fremstiller i sin sosialiseringsteori, mener jeg. Både jentene selv og foreldrene var opptatt av å gjøre det bra på skolen og det var fellesinteressen jentenes hjem og skolen hadde til felles. Den konflikten jentene møtte på skolen var mellom deltakerne, altså elevene som Østberg kaller for den skjulte læreplanen. Elevenes forskjellige syn på verdier og kulturforskjeller skapte en del konflikter. Mine informanter mente at dem ikke ble godtatt som norsk av etniske nordmenn, så det førte til at dem ble mer av sin etniske og kulturelle bakgrunn. Det gjorde at vennsapsrelasjonene med etniske norske vennene begynte å avta jo eldre dem ble. Grunnen var at jentenes foreldre satte strengere grenser for jentene som påvirket hvor de kunne dra, når og hvor lenge de kunne være ute. De etnisk norske vennene ble mer opptatt av å feste og drikke alkohol, noe mine informanter ikke kunne være med på. Alkohol og fest var den viktigste årsaken til at vennskapet mellom mine informanter og deres etnisk norske venninner avtok. Det er noe vi kan finne også hos Jacobsen (2002) og Østberg (2003).

Jeg synes det er ganske interessant at Zari har hatt nesten lik oppvekst som meg. Når hun fortalte sin historie kjente jeg meg igjen. Det er mange andre enn meg og Zari som opplever kulturforskjeller og å være minoritet på samme måte som oss. Det gleder særlig de jentene som vokser opp i områder med ingen eller ganske få med innvandringsbakgrunn.

Når et gjelder vennskap så har jeg selv etnisk norske, danske og svenske venninner. De har forståelse for at jeg ikke kan være med seint ute, eller på utesteder. Det har ikke endret vår vennskap. Vi har andre fellesinteresser enn å dra seint ut en gang i helga. Vi har gått i samme klasse, vi er kolleger, trener med noen av de. De er fellesinteressene vi har som har holdt vårt vennskap.

For at folk med forskjellige kulturelle, religiøse og språklige bakgrunn skal kunne leve godt ved siden av hverandre et samfunn, er respekt og forståelse det viktigste.

Veien videre

I min studie var det kun jenter og det begrenset til andregenerasjonsjenter fra Afghanistan og Pakistan. Disse faktorene og tiden setter begrensninger for hvor nyansert og variert forskningsmaterialet blir og hvor dypt man kan skal utføre en masteroppgave.

For å kunne få en helhetlig perspektiv på den type problemstilling som jeg hadde tatt for meg i denne oppgaven kunne man for eksempel ha med gutter også for å se hvordan gutter opplever denne problematikken. Man kunne også ha gjort en undersøkelse der man sammenlignet minoritetsungdom med majoritetsungdom for å se likheter og forskjeller i identitetsutviklingen og sosialiseringen. Jeg kunne for eksempel også intervjuet foreldrene for å se hvordan foreldrene opplever å oppdra barn inn i en helt annen kultur.

Jeg håper og tror at oppgaven min gir en bedre forståelse av hvordan minoritetsungdom opplever sin oppvekst i møte med forskjellige kulturer og hvordan de takler utfordringene d møter. Mine informanter er ikke noen representanter for sine foreldres kultur eller hjemland eller folkegruppe. Håper denne oppgaven ikke fører til noe stigmatisering av folkegruppen, men heller til en bedre forståelse.

Litteraturliste

- Aasen, Joar. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring* (rev. utg.). Vallset: Oplandske bokforlaget.
- Brenna, Loveleen Rihel. (2001). *Djulaha!: om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, Thor Ola. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Eriksen, Thomas Hylland. (1994). *Kulturelle veikryss: essays om kreolisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland. (2001a). Identitet. I Thomas Hylland Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg, s. 36-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland. (2001b). Kultur, kommunikasjon og makt. I Thomas Hylland Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 57-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland, & Sajjad, Torunn Arntsen. (2011). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Fauske, Halvor, Høgmo, Asle & Kaya, Mehmed. (2010). *Integrasjon og mangfold: utfordringer for sosialarbeideren*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fauske, Halvor & Øia, Tormod. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlagag.

- Frønes, Ivar. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Frøyland, Lars Roar & Gjerustad, Cay. (2012). Vennskap, utdanning og framtidsplaner : forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo. *NOVA-rapport* (online) (Rapport. 5/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hoëm, Anton. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofstede, Geert. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hundeide, Karsten. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jacobsen, Christine M. (2002). *Tilhørighetens mange former: unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax forlag.
- Kvale, Steinar, Anderssen, Tone, & Rygge, Johan. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Morken, Ivar. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Mørck, Yvonne. (1998). *Bindestregsdanskere: fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Forlaget Sociologi.
- Paulgaard, Gry. (1997). Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utefra eller begge deler? I Cato Wadel, Fuglestad, Otto Laurits, Aase, Tor Halfdan & Fossåskaret, Erik (Red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlag.

- Prieur, Annick. (2004). *Balansekunstnere: betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax forlag.
- Rahbek, Birgitte. (1987). *Børn mellem to kulturer*. København: Reitzel.
- Sand, Therese. (2008). Å leve med to kulturer. I Therese Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag., 2008.
- Skogen, Eva, Larsen, Ann Kristin & Øzerk, Kamil. (2006). *Barn og unges læringsmiljø : 2 : Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Wadel, Cato, Fuglestad, Otto Laurits, Aase, Tor Halfdan & Fossåskaret, Erik. (1997). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, Sissel. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

1. Kan du fortelle om deg selv, alder, bosted, bakgrunn, familierelasjon osv.
2. Kan du beskrive deg selv som person?
3. Hvem og hva tror du påvirker deg mest i hverdagen?
4. Hva er dine planer for fremtiden?
5. Hva betyr religionen din for deg i hverdagen? Ville du kalt deg en praktiserende muslim?
6. Hvordan vil du beskrive oppveksten din som andregenerasjon i Norge?
7. Hvordan vil du beskrive din oppdragelse? Hva tror du dine foreldre har vektlagt mest under oppdragelsen?
8. Hvordan er forholdet ditt til foreldrene dine? Har dere noen diskusjoner i forhold til din rolle som datter?
9. Hvordan vil du beskrive din familie i forhold til å ta vare på sin kultur og tradisjoner fra hjemlandet? Påvirker dette din tilhørighet i samfunnet?
10. Opplever du hjemkulturen veldig forskjellig fra det du møter utenfor i samfunnet?
a) På hvilken måte er det forskjellig? b) Er det noe som er likt?
11. Hva legger du i det ”å være norsk”?
12. Hvordan opplever du skolesystemet og miljøet på skolen?
a) Er det noe du tenker ikke samsvarer med din kulturelle eller religiøse bakgrunn som du mener burde endres på?

- b) Er det noe foreldrene dine ikke liker ved skolesystemet i Norge?
13. Hva betyr hijab/skaut for deg? Tror du det påvirker din oppfatning av deg selv i hjemme, skole, fritid/blant venner?
14. Har du noen gang blitt diskriminert på grunn av din hijab eller utseende? Hvis ja, hvordan taklet du det?
15. Kan du beskrive klesstilen din i forhold til det moderne/norske samfunnet?
a) Opplever du noe press fra samfunnets eller foreldrenes side i forhold til å velge din klesstil?
16. Hvem består din vennegjeng av? Kulturell, religiøs og språklig bakgrunn? a) Hvordan danner dere den relasjonen av å være venner med forskjellige bakgrunn?
17. Synes du kravene og forventingene til deg har endret seg mye i overgangen mellom ungdomsskole- videregående? Hvis ja, på hvilken måte?
18. Hva legger du i begrepene; a) frihet b) likestilling c) medbestemmelse
19. Opplever du at det som skjer ute i verden av hendelser relatert til muslimer påvirker deg og ditt liv som muslim i Norge? I så fall, hvordan?

Personsvernserklæring (NSD)



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Svitlana Kucherenko
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 40111 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40111	<i>Identitetsdannelse mellom forskjellige kulturer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Svitlana Kucherenko</i>
Student	<i>Fareshta Sakhi</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Fareshta Sakhi afg_queen89@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40111

Det skal først gjennomføres personlig intervju og deretter gruppeintervju med deltakerne. Vi har kun mottatt en intervjuguide. Hvis det skal benyttes en annen intervjuguide til gruppeintervjuene, ber vi om å få denne tilsendt i god tid.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet vurderer det slik at ungdommene fra 16 år og oppover selv kan samtykke til deltakelse i prosjektet.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (familie, venner). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak